



O processo de tutoria no futebol português: perspetiva dos tutores sobre os conhecimentos e competências relacionados com o desenvolvimento profissional do treinador estagiário

Dissertação apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com vista à obtenção de grau de Mestre em Desporto para Crianças e Jovens (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março).

Orientador: Professora Doutora Isabel Mesquita

Coorientador: Professor Doutor Júlio Garganta

Rui Filipe Ribeiro de Andrade

Porto, 2018

Ficha de Catalogação

Andrade, R. (2018). O processo de tutoria no futebol português: perspectiva dos tutores sobre os conhecimentos e competências relacionados com o desenvolvimento profissional do treinador estagiário. Porto: R. Andrade. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO DE TREINADORES; ESTÁGIO PROFISSIONAL; TUTORIA; TUTOR; TREINADOR ESTAGIÁRIO.

Agradecimentos

Este trabalho é resultado de muito esforço e dedicação empregues por mim, mas também por outras pessoas que foram determinantes, de forma direta ou indireta, para que tudo isto se tornasse realidade. A todas elas devo o meu mais sincero agradecimento.

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Mesquita, por toda a disponibilidade e colaboração prestada, nunca deixando de partilhar os seus conhecimentos e pontos de vista de uma forma muito competente.

Ao meu coorientador, Professor Doutor Júlio Garganta, por todos os ensinamentos prestados e por toda a colaboração que dispensou de forma altruísta no decorrer deste trabalho.

Aos meus pais, Lucinda e Paulo, por toda a educação, afeto e apoio incondicional que sempre me deram ao longo da minha vida, a eles devo tudo aquilo que sou.

Ao meu irmão Tony, pelo exemplo que é enquanto pessoa e por todo o apoio e conselhos que sempre me deu de forma incansável, tenho a certeza que o universo irá retribuir toda a generosidade que sempre tiveste para comigo.

Ao meu irmão Nelson, à Suzie, ao André e ao Diogo, por sempre me apoiarem e acreditarem em mim e por sempre demonstrarem a importância que a família tem.

À Liliana, por todos os momentos partilhados, por todo o carinho, apoio e paciência demonstrados e por tudo aquilo que aprendi ao longo deste processo, foi sem dúvida uma experiência enriquecedora que muito contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal.

Aos meus amigos, por partilharem momentos de estudo, aprendizagem e de diversão, por me escutarem e apoiarem ao longo destes anos universitários.

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Índice de Quadros	vii
Índice de Anexos.....	ix
Resumo	xi
Abstract	xiii
Introdução	1
Revisão da Literatura	9
O Futebol e as suas caraterísticas	11
Papel, funções e competências do treinador	13
Investigação no coaching desportivo	16
Desenvolvimento da aprendizagem do treinador.....	18
Fontes de aprendizagem preferenciais dos treinadores	20
Mudança de paradigma na formação de treinadores	22
O valor da aprendizagem experiencial	25
O papel do estágio na formação de treinadores	28
O papel e as funções do tutor no estágio.....	31
Processos de mentoria/tutoria.....	32
Influência da formação académica, grau de treinador e experiência de tutoria na conceção do tutor sobre o estágio profissional.....	35
Formação académica.....	35
Grau de treinador	36
Experiência em Tutoria	40
Metodologia.....	41
Participantes	43

Procedimentos de recolha de dados	45
Instrumento de recolha: o questionário	45
Procedimentos de análise de dados.....	46
Resultados	49
Discussão.....	67
Considerações Finais	83
Referências Bibliográficas	89
Anexos	xv

Índice de Quadros

Quadro 1. Análise descritiva da frequência de utilização dos locais onde se realizam os contactos entre os tutores e os treinadores estagiários.	51
Quadro 2. Análise descritiva da frequência de contactos mensais entre os tutores e os treinadores estagiários.	51
Quadro 3. Análise descritiva dos principais motivos para existir essa frequência de contactos com os treinadores estagiários.	52
Quadro 4. Análise descritiva dos principais motivos para não existir um maior número de contactos com os treinadores estagiários.	52
Quadro 5. Análise descritiva dos principais conteúdos abordados nas reuniões e/ou contactos realizados entre os tutores e os treinadores estagiários.	53
Quadro 6. Análise descritiva da presença de pessoas nas reuniões realizadas com os treinadores estagiários.....	54
Quadro 7. Análise descritiva da participação dos treinadores estagiários no processo de planeamento de treinos e da competição.	55
Quadro 8. Análise descritiva da participação dos treinadores estagiários no processo de avaliação do treino e da competição.....	55
Quadro 9. Análise descritiva da frequência das tarefas realizadas pelo treinador estagiário.....	56
Quadro 10. Análise descritiva das respostas à tarefa “Orientação completa do treino”.	57
Quadro 11. Análise descritiva das componentes orientadas pelos treinadores estagiários quando nunca orientam o treino completo.	57
Quadro 12. Análise descritiva da frequência com que o tutor observa o treinador estagiário mensalmente.	58
Quadro 13. Análise descritiva dos indicadores considerados mais importantes a promover por parte dos tutores nos treinadores estagiários no treino.	59
Quadro 14. Análise descritiva dos assuntos das questões realizadas pelo tutor ao treinador estagiário.....	60
Quadro 15. Análise descritiva dos assuntos das questões realizadas pelo treinador estagiário ao tutor.....	61

Quadro 16. Análise comparativa das respostas fornecidas pelos tutores em função da formação académica.	63
Quadro 17. Análise comparativa das respostas fornecidas pelos tutores em função do seu grau de treinador de futebol.	64

Índice de Anexos

Anexo 1: Questionário sobre o processo de tutoria no futebol	xvii
--	------

Resumo

A presente dissertação teve como objetivo analisar, através da perspectiva dos tutores, facetas do desenvolvimento profissional de treinadores estagiários que frequentaram cursos de formação de treinadores em diferentes associações do nosso país. Participaram nesta investigação cinquenta e nove tutores responsáveis por igual número de treinadores estagiários que realizaram estágio nos clubes de futebol das Associações de Futebol do Porto, Lisboa, Aveiro e Leiria na época desportiva 2017/2018. Para a recolha de dados foi concebido um questionário composto por três partes. A primeira respeita a informações demográficas dos tutores, assim como dos treinadores estagiários, sendo que a segunda consiste em questões relacionadas com a frequência e o conteúdo das reuniões, sobre as tarefas do treinador estagiário e sobre o processo de estágio, sendo utilizada para as respostas uma escala de Likert com valores entre 1 e 5. Por fim, a terceira parte integra questões de resposta aberta sobre a frequência das reuniões, o planeamento e a avaliação do treino e da competição, bem como sobre o processo de estágio. Para a análise de dados utilizou-se o programa estatístico IBM SPSS Software 23. Os resultados evidenciaram que o processo de estágio se encontra suportado por contactos ocorridos nos locais de treino, antes, durante e após a realização dos mesmos e/ou de competições, com uma frequência que se afigura insuficiente, porquanto ocorrem, sobretudo, em contexto de treino/competição. Foi também possível de verificar a preocupação da parte dos tutores em fazer com que os estagiários vivenciassem a realidade complexa da atividade profissional do treinador através do desempenho de uma variedade de tarefas, existindo a oportunidade para um grande número de estagiários desempenharem a função de treinador principal. Observou-se ainda que os tutores, tal como os estagiários, incidiram principalmente as suas questões sobre indicadores relacionados com o treino, surgindo com maior frequência questões relacionadas com as determinantes dos exercícios.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO DE TREINADORES; ESTÁGIO PROFISSIONAL; TUTORIA; TUTOR; TREINADOR ESTAGIÁRIO.

Abstract

The main purpose of this dissertation was to analyze, through the tutors perspective, the aspects related to the trainee coaches' professional development whom attended formal training courses for coaches in different associations in our country. Fifty-nine tutors, responsible for the same number of trainees who made internships in the football clubs of the Porto, Lisbon, Aveiro and Leiria football associations during the 2017/2018 sports season, participated in this research. For data collection, a questionnaire composed by three groups was designed. The first one requested demographic information from the tutors as well as the trainee coaches, the second one had questions related with the frequency and content of the meetings, with the trainee coach tasks and with the internship process, being used for the answers a Likert scale with values between 1 and 5. Finally, the third group had open answer questions about the frequency of meetings, the training and competition planning and evaluation, and the internship process. For the data analysis, the statistical software IBM SPSS Software 23 was used. The results evidenced that the internship process is supported by the contacts occurred at the training places before, during and after the realization of training sessions and/or competitions, with the frequency being insuficiente because they frequently occur in the context of training/competition. It was also possible to verify the concern of the tutors in making the trainees' experience as realest as possible, experiencing complex reality of the professional activity of the coach through the performance of a variety of tasks, with the opportunity for many trainees to play the role of head coach. It was also observed that tutors as well as trainees mainly focused their questions on aspects related to training, with issues related to the determinants of the exercises appearing more frequently.

KEYWORDS: COACH EDUCATION; PROFESSIONAL INTERSHIP; TUTORING; TUTOR; TRAINEE COACH.

Introdução

O mundo do desporto é deslumbrante, sendo talvez a ação cultural que apresenta maior força simbólica na sociedade contemporânea, onde ninguém está alheio, estando este introduzido na vida de todos (Garcia, 2015). O fenómeno desportivo tem vindo a assumir uma importância elevada na sociedade, tendo-se verificado a partir da segunda metade do século XX uma possante evolução promovida pelos avanços tecnológicos e também pela aquisição do estatuto de fenómeno social (Sardinha, 2014).

É possível destacar mais especificamente o fenómeno do futebol no seio das modalidades existentes, através da sua expressão e valorização a nível mundial. De facto, este fenómeno que integra os designados jogos desportivos coletivos, tem vindo a afirmar-se como a forma desportiva mais popular do mundo, sendo praticada por todo o planeta (Reilly & Williams, 2005). Trata-se de uma modalidade desportiva impactante, que suscita uma expressiva adesão por parte dos mais novos, dispondo estes da possibilidade de imitar jogadores que mais acompanham e admiram (Ramos, 2009).

Ao longo do tempo, tem-se assistido ao aparecimento de um número cada vez maior de pessoas envolvidas na área desportiva, em particular na área futebolística, especificamente nos escalões de formação, aumentando desta forma o valor que o treino assume no desenvolvimento de crianças e jovens (Campos, 2010). Para que os desportistas atinjam níveis elevados de performance importa que disponham da oportunidade de treinarem em condições ótimas, onde se incluem treinadores corretamente habilitados para a função (Bloom, Durand-Bush, & Salmela, 1997; Ericsson, 2002), do mesmo modo, o desenvolvimento do desporto depende forçosamente de treinadores qualificados que estejam preparados para realizar o seu trabalho face às exigências dos diferentes contextos de prática (Mesquita, 2013).

Perante a complexidade inerente aos contextos da prática desportiva é requerido da parte do treinador uma capacidade constante de adaptação, gestão, risco e de inovação (Mesquita, 2016), mais do que simplesmente ser responsável por uma equipa e treiná-la. Tal implica responsabilidades, sabedoria

e empenho, de forma a realizar uma formação de acordo com as necessidades das crianças e jovens (Souza Sobrinho, 2007). Assim, é requerido do treinador o domínio de um alargado e exigente conjunto de conhecimentos e competências que o permitam desempenhar as suas funções da melhor forma possível (Mesquita, 2010a).

Esses conhecimentos e competências são obtidos através de uma variedade de formas diferentes, como cursos de formação, cursos superiores, conferências, ações de formação, seminários e através de todos os acontecimentos vivenciados pelos treinadores ao longo da sua vida, reportando as evidências, o facto dos programas de formação de treinadores não apresentarem um contributo relevante no desenvolvimento das competências do treinador, visto que os próprios treinadores referem os cursos de formação obrigatória como recursos de menor importância, quando confrontados com outros meios de formação, como a interação com diversos treinadores ou a presença em cursos de formação opcional (Abraham, Collins, & Martindale, 2006; Lemyre, Trudel, & Durand-Bush, 2007; Mesquita, Isidro, & Rosado, 2010; Nelson, Cushion, & Potrac, 2006; Wright, Trudel, & Culver, 2007).

A formação de treinadores tem sido caracterizada por um ativismo prático, por um abstracionismo e por uma inexistência de processos refletivos dos treinadores, adotando uma perspetiva assente na cópia de conhecimentos (Mesquita, 2014), negligenciando o conhecimento pedagógico em detrimento do conhecimento técnico que tem tido grande valor na formação de treinadores (Taylor & Garrat, 2008). Esta ainda não demonstra uma evolução compatível com aquilo que a atividade profissional do treinador exige (Côté, Young, North, & Duffy, 2007; Taylor & Garrat, 2008), sendo os treinadores em formação doutrinados de forma desajustada face às dificuldades que enfrentarão nos contextos complexos do coaching, vivenciando o designado “choque da realidade” quando se envolvem pela primeira vez na prática (Jones & Turner, 2006).

A formação de treinadores deve acima de tudo conceder espaços de aprendizagem que proporcionem uma modificação na forma como os treinadores entendem a sua identidade, assim como aquilo que o rodeia (Silva &

Mesquita 2016b). Para isso, é necessária uma formação que propicie tempo e espaço para a evolução da autonomia, para que os treinadores em formação possam pensar, examinar, produzir e reproduzir o pensamento, o conhecimento, as crenças e os seus pontos de vista (Batista, 2011). Mais do que se focarem em abordagens tradicionalistas, caracterizadas pela obtenção e utilização de conhecimentos e técnicas descontextualizadas que pretendem imitar condutas pré-concebidas e gerais, os programas de formação devem atribuir uma maior atenção aos sentimentos e significados que despontam da interação importante que os treinadores em formação criam nos contextos autênticos de prática (Rodgers & Scott, 2008).

É então requerido aos cursos de formação de treinadores, que propiciem aos estudantes e treinadores momentos de aprendizagem em ocasiões reais de prática, ajudando assim à obtenção de abordagens de aprendizagem mais profundas (Milistetd, 2015). Contudo, é possível observar o facto de recentemente os cursos de formação terem sido estimulados a realizar currículos mais aptos, de modo a preparar os treinadores para os desafios que aparecerão na sua futura atividade profissional (Cushion, Armour, & Jones, 2003; Reid, Dahlgren, Petocz, & Dahlgren, 2008).

Um dos fatores que contribuiu para uma melhor formação dos treinadores foi o facto do estágio passar a ser obrigatório em todos os níveis, sendo nos contextos reais de prática que os treinadores obtêm a possibilidade de vivenciar a autenticidade complexa da profissão na sua totalidade, possibilitando a construção de significados e de formas de agir, por meio de um processo transformativo de interrogação e confrontação frequente entre o que são e aquilo que pretendem ser (Fonseca & Mesquita 2016).

O estágio apresenta como principal característica o facto de a intervenção dos treinadores estagiários ser supervisionada, possuindo estes a oportunidade de intervir nas práticas específicas da atividade profissional, intercalando fases de aplicação e experimentação com fases de reflexão e melhoria das suas práticas (Rosado & Mesquita 2009). No que concerne à reflexão, é reconhecido que se trata de um conceito ainda mal percebido (Mesquita, 2014), sendo a

presença do tutor um fator extremamente positivo no processo de apoio ao treinador em formação.

Apesar da edificação da identidade profissional do treinador ser um procedimento individual, esta não deverá ser realizada de forma isolada, evidenciando desta maneira o valor que a tutoria apresenta no auxílio aos treinadores em formação na elevação do seu desenvolvimento profissional (Fonseca & Mesquita 2016). O objetivo principal da mentoria é a orientação (Cassidy, Jones, & Potrac, 2009), destacando-se a utilização de estratégias de suporte, apoio e aconselhamento (Roberts, 2000), ocupando desta forma protagonismo enquanto procedimento que ajuda os treinadores a obterem competência e expertise no desenvolvimento das suas funções, tendo sido ultimamente destacada no âmbito do coaching dos desportos (Mesquita 2014), embora possa por si só não garantir o sucesso da aprendizagem dos estudantes a treinadores (Silva, 2014).

Posto isto, a relevância da presente investigação prende-se com o facto de a formação do treinador ser apontada como um meio capaz de melhorar a qualidade da atuação do treinador e do desporto em geral (Mesquita, 2014; Nelson, Cushion, & Potrac, 2013). Sendo o estágio, o espaço de formação onde os estudantes a treinadores têm a sua primeira experiência no papel de treinador, onde existe a possibilidade de confronto entre aquilo que aprenderam na teoria e aquilo que é a realidade da profissão, contando com o apoio de um tutor ao longo desta etapa de formação, faz todo o sentido que essa experiência seja a mais adequada e enriquecedora possível.

A investigação dos processos de mentoria no desporto é precária e a atuação do tutor no decorrer do estágio revela-se determinante para os treinadores em formação, pelo que se torna importante compreender aquilo que ocorre nessa fase, de forma a evidenciar os conhecimentos e competências que deverão ser melhorados para uma formação mais adequada dos treinadores.

Posto isto, o nosso estudo tem como objetivo geral analisar através da perspetiva dos tutores, os indicadores relacionados com o desenvolvimento profissional dos treinadores estagiários que frequentaram cursos formais de formação de treinadores em diferentes associações do nosso país, por meio da

aplicação de um questionário. Como objetivos mais específicos é pretendido caracterizar os contactos realizados entre os tutores e os treinadores estagiários, descrever o espaço de atuação do treinador estagiário, examinar de que forma é feito o acompanhamento e o desenvolvimento do treinador em formação e averiguar se e como é utilizado o questionamento por parte dos tutores e dos estagiários, verificando a existência de diferenças estatisticamente significativas tendo em conta as variáveis formação académica, grau de treinador e experiência de tutoria dos tutores.

Em termos estruturais, em primeiro lugar é realizada neste estudo uma Introdução onde se apresenta de forma breve o estudo a realizar, contemplando a pertinência, os objetivos e a respetiva estrutura. Em segundo lugar efetua-se a Revisão da Literatura, na qual se pretende definir o estado atual do conhecimento no domínio e assunto particular em que a dissertação se desenvolve, seguindo-se a Metodologia, onde se descreve e caracteriza a amostra utilizada, se identifica os procedimentos de recolha de dados, bem como os procedimentos de análise de dados. Após isto, é efetuada a análise descritiva dos resultados, assim como a análise comparativa dos mesmos em função das características dos tutores, sendo realizada posteriormente a Discussão dos Resultados. Por fim é apresentada a Conclusão, que integra uma síntese dos principais resultados e das ideias-chave do trabalho.

Revisão da Literatura

O Futebol e as suas características

O Futebol efetivou-se como um desporto global, emergindo durante o século XX como o desporto coletivo mais popular do mundo (Dunning, 1999).

Conforme outras atividades em que a performance humana apresenta um sentido de transcendência, o Futebol desperta paixões, provoca críticas e serve como inspiração para os artistas (Garganta, 2004). Segundo o autor supracitado pode afirmar-se que o melhor deste fenómeno está nos diversos mundos que inclui e que oferece ao Mundo. Para isso contribui a grande diversidade de praticantes e de espetadores apaixonados por este desporto que existem em todo o mundo, tendo sido estimado pela Fédération Internationale de Football Association (FIFA) que uma em cada vinte e cinco pessoas praticava futebol regularmente (Elberse & Dye, 2012).

Garganta (2004) afirma ainda que no futebol tudo ocorre, tudo se cria perante o nosso olhar, sendo o espetáculo vivo e irrepetível. Este fenómeno, o Futebol, ocupa uma posição relevante no contexto desportivo moderno, visto ser para além de um espetáculo desportivo, um meio de educação física e desportiva e uma área de aplicação da ciência (Garganta, 2002).

Acompanhando a evolução deste fenómeno desportivo esteve o aumento de investigações nesta área ao longo dos últimos anos em Portugal, sendo que tal se traduziu num crescimento de obras publicadas, de teses, do número de encontros científicos, seminários, colóquios e congressos (Domingos & Tiesler, 2012).

Caraterizando mais especificamente o Futebol, Castelo (1994) menciona que é um desporto coletivo praticado por duas equipas numa área visivelmente definida, na qual as mesmas disputam de forma incessante a posse de bola, com o principal objetivo de a inserir na baliza da equipa adversária, respeitando as regras existentes. Por sua vez, Garganta (1997) carateriza o Futebol como um jogo desportivo coletivo que acontece num contexto de grande variabilidade, imprevisibilidade e aleatoriedade, no qual as equipas disputam a gestão em

benefício próprio do tempo e do espaço, efetuando ações de ataque e de defesa baseadas em relações de oposição – cooperação.

Castelo (2009) refere que o jogo de Futebol considerado como um sistema dinâmico, não se altera de forma linear com o tempo, sendo que esta não linearidade indica que, a maneira como a equipa desenvolve o seu modelo de jogo em confrontação com o modelo de jogo do adversário, modifica a direccionalidade do jogo, assim como, as circunstâncias em cada situação. Para o autor supramencionado, esta variabilidade, imprevisibilidade e aleatoriedade provoca a mudança das condutas tático-técnicas possíveis para responder aos acontecimentos do jogo.

O jogo de Futebol comporta assim uma enorme complexidade (Araújo & Garganta, 2002; Garganta, 2002) pois os intervenientes têm simultaneamente de relacionar-se com a bola e ter como referência a sua situação no espaço de jogo, a disposição dos companheiros de equipa, dos opositores e das balizas (Garganta, 2002). Devido a esta complexidade, o mesmo autor afirma que é necessário que o ensino desta modalidade desportiva seja gradual, partindo do conhecido para o desconhecido, do fácil para o difícil e do menos complexo para o mais complexo.

Araújo e Garganta (2012) referem que caso os acontecimentos e condutas fossem exclusivamente esporádicos e aleatórios, seria impossível de impor os nossos conhecimentos, assim como a nossa vontade. Deste modo, Garganta (2004) refere que o treino será a rejeição do destino, da sorte e do azar, devendo o treinador eleger o seu ponto de vista, a sua metodologia e o seu caminho, tendo a consciência de que os seus procedimentos são bons quando os seus usufruidores identificam o respetivo alcance e limites.

É natural que existam diversas formas de jogar Futebol e de alcançar resultados, da mesma maneira que existem várias formas de treinar, pretendendo-se sempre criar uma harmonia ou sintonia entre todos, uma equipa e um projeto (Garganta, 2004). No Futebol, o treinador influencia e controla o progresso de jogadores e de equipas (Cushion, 2010; Cushion, Armour, & Jones, 2006), assim como a dinâmica social e cultural existente (Horn, 2002; Smoll & Smith, 2002).

Neste fenómeno desportivo o treinador de jovens necessita de planear, aplicar e avaliar os diversos cenários de treino e de competição, para que os seus comportamentos expressem as suas ideias, existindo coerência com aquilo que desenvolve e com o que pede aos jogadores (Santos, Lopes, & Rodrigues, 2016). Desta forma, os treinadores de futebol devem conceber o processo de ensino do treino como um sistema não linear, sendo que a edificação das atividades não se deve centrar na utilização de tarefas fechadas com respostas prontas, mas sim na procura constante por respostas distintas (Lee et al., 2014).

Por fim, para além das exigências requeridas pelo ambiente desportivo, os treinadores ter consciência de como as necessidades dos desportistas se vão alterando ao longo do seu desenvolvimento, desde a infância até à idade adulta (Côté & Gilbert, 2009).

Papel, funções e competências do treinador

Atualmente tem-se assistido a um significativo crescimento da importância que o desporto assume na sociedade. Como tal, um dos principais protagonistas deste fenómeno, o treinador, tem sido objeto de investigações de maneira a corresponder aos requisitos colocados pela sua qualificação profissional (Gomes, Isidro, Batista, & Mesquita, 2011). Inicialmente, ao surgir a figura do treinador admitia-se que este era desnecessário e insignificante enquanto profissional, sendo tradicionalmente visto como um antigo desportista que manifestava o interesse em treinar diferentes atletas, muitas vezes sem receber algo em troca continuando a sua relação próxima com o desporto (Silva 2014).

Com o passar do tempo, muitos elementos do treino continuam ainda a ser orientados pela tradição e por aquilo que caracterizou o passado desportivo (Cushion et al., 2003; Williams & Hodges, 2005). Apesar desse facto, Côté et al. (2007) afirmam que acompanhando a mudança e a profissionalização existentes no desporto, o papel do treinador tornou-se mais exigente, o que se justifica pelo facto da maioria do trabalho do treinador ocorrer num ambiente complexo, multifacetado e em permanente mudança (Bowes & Jones, 2006; Cushion, 2007; Gilbert, 2007; Lyle, 2007; Stoszowski & Collins, 2014).

O coaching desportivo está relacionado com todas as atividades que o treinador realiza durante o respetivo desempenho profissional (Mesquita, Jones, Fonseca, & De Martin-Silva, 2012b). Este é considerado um processo profundamente complexo, exigindo capacidades de sabedoria, ação e reflexão da parte do treinador perante os múltiplos fatores que se relacionam e a dependência contextual existente (Silva, 2014). Perante toda esta complexidade e multiplicidade existente na atividade profissional do treinador é imperativo existir uma boa formação dos mesmos, de modo a que se apresentem preparados de uma melhor forma para enfrentar tais desafios. Pode-se então afirmar que a formação dos treinadores deve-se apresentar como um pilar primordial no desenvolvimento do desporto (Collins, Abraham, & Collins 2012).

As funções do treinador são definidas com base num conjunto de competências decorrentes da mobilização, da produção e da utilização de vários conhecimentos importantes, organizados e assimilados de maneira adequada em função da complexidade exigida por cada ação em específico nas diversas situações de prática profissional (Rosado & Mesquita, 2009). É então esperado da parte dos treinadores um desenvolvimento de competências que os capacite de maneira a realizarem uma variedade de tarefas, tendo em conta as complexas exigências profissionais (Mesquita, Borges, Rosado, & Batista, 2012), sendo deste modo necessária uma extensa quantidade de competências para que os treinadores desempenhem efetivamente as suas funções (Santos, Mesquita, Graça, & Rosado, 2010).

No que concerne às competências que o treinador deve desenvolver, a literatura tem destacado a importância das competências metacognitivas, envolvendo a reflexão, a resolução de problemas, a responsabilidade social e a ética profissional, naquilo que é o processo para os treinadores atingirem a expertise (Gilbert & Trudel, 2006; Jones, 2006).

Mais concretamente, um estudo de Mesquita et al. (2012a), teve como objetivo analisar as perceções de treinadores de andebol sobre a autoeficácia e o reconhecimento das necessidades de treino relacionadas com as competências de coaching, tendo os principais resultados revelado que apesar dos treinadores se considerarem como proficientes admitiam necessidades de

treino em todas as áreas, sendo que as competências relacionadas com o planeamento e orientação de treino e da competição, a curto ou a longo prazo, foram identificadas como aquelas em que eram mais competentes mas também como aquelas em que exibiam uma maior necessidade. Foi também observado pelos autores que as meta-competências surgiram na escala de autoeficácia, exibindo assim o valor concedido pelos treinadores ao pensamento crítico, responsabilidade social e etnia profissional, sendo por fim verificado que os treinadores com um nível de treinador superior (nível III) se percebiam como possuindo mais competências em todas as áreas do que os de nível inferior (nível I e nível II).

Com o objetivo de analisar o valor atribuído a determinadas competências de trabalho pelos treinadores de andebol portugueses, Mesquita, Borges, Rosado e Souza (2011) concluíram que os treinadores reconheciam a relevância de uma diversidade de competências para a atuação do treinador, destacando três domínios fundamentais de competências. O primeiro domínio estava relacionado com o treino e com a competição (como por exemplo, o planeamento anual e plurianual, o planeamento do treino e a gestão da equipa em competição), o segundo com questões sociais e culturais e à gestão (como por exemplo, a implementação de projetos de desenvolvimento de desportos para jovens e a liderança da equipa) e o terceiro relacionado com o conhecimento cognitivo (competências metacognitivas). De modo similar, a investigação de Santos et al. (2010) aponta o reconhecido dos treinadores da posse de competências, mas também a necessidade de treino em diversas áreas por parte dos mesmos, verificando também o facto de os treinadores se sentirem mais competentes no planeamento anual e plurianual, em questões relacionadas com a prática e orientação na competição e em questões sociais, formação desportiva e educação de coaching, apresentando necessidades em relação à prática e à orientação na competição e em relação à adoção de um processo reflexivo. É ainda mencionado que os treinadores com menor experiência se perceberam como menos competentes em relação aos que tinham uma maior experiência.

Foram apresentados pelo projeto AEHESIS (2006) quatro pontos essenciais na edificação das competências do treinador, sendo eles: saber

demonstrar as competências que são necessárias para potenciar o progresso dos desportistas; adotar e proporcionar comportamentos adequados às ocasiões específicas da atividade profissional, tendo em consideração os valores éticos profissionais; deter competências de planeamento, organização, implementação e liderança; e ser capaz de avaliar o trabalho realizado por meio da pesquisa e da autorreflexão, melhorando as práticas profissionais.

Parece então claro que a competência vai para além do conhecimento, das habilidades e dos comportamentos generalizáveis, sendo estes apenas elementos da competência que somente adquirem significado através da reflexão e do envolvimento nas tarefas, ou seja, ter conhecimento não é suficiente para fazer, assim como fazer não é suficiente para aprender, visto que a competência exige experiência e reflexão, independentemente do nível de experiência (Batista, Pereira, & Graça, 2012).

Investigação no coaching desportivo

A investigação na área do coaching desportivo tem tido uma grande evolução nos últimos anos devido à atenção cada vez maior atribuída pelos investigadores (Erickson, Bruner, Macdonald, & Côté, 2008; Gilbert & Trudel, 2004; Mesquita et al., 2012b), tendo Gilbert e Trudel (2004), analisado os estudos publicados entre 1970 e 2001 sobre “Coaching Science” e constatado um crescimento acentuado de publicações. Dentro da investigação na área do coaching desportivo a formação e aprendizagem de treinadores tem sido alvo de uma atenção considerável nos últimos tempos (Cushion et al., 2003; Erickson et al., 2008; Mesquita, 2014; Mesquita et al., 2010; Mesquita, Ribeiro, Santos, & Morgan, 2014; Nelson et al., 2013; Piggot, 2012; Gilbert & Trudel, 2004; Werthner & Trudel, 2006). Esta preocupação mais acentuada atribuída à formação de treinadores justifica-se pelo facto de a mesma ser entendida como um meio capaz de fazer aumentar a qualidade das ações do treinador (Mesquita, 2014; Nelson et al., 2013).

Presentemente a discussão acerca da formação de treinadores não só vem conferir validação à sua pertinência, como também tem como intuito analisar

a forma de a realizar, com enfoque nas abordagens de ensino e nos conteúdos que são fornecidos, dado que existe a necessidade de se conceberem condições que levem à formação de uma profissão e de profissionais que apresentem bases para dar resposta aos desafios que são impostos pelo desporto (Mesquita 2013).

Para além da investigação crescente sobre a formação de treinadores, tem se assistido simultaneamente a um esforço considerável do contexto legislativo em definir e estabelecer a forma de acesso à carreira profissional do treinador desportivo, assim como a sua integração no contexto europeu (Silva, 2014). Este esforço de diversos meios mostra-nos que a reflexão e pesquisa acerca da formação de treinadores devem ser percebidas como constituintes essenciais da qualificação de todo o sistema desportivo (Rosado & Mesquita, 2009).

Como resultado dos diversos esforços investigativos e governamentais, assistiu-se a um crescimento significativo do número de programas de formação de treinadores (Cassidy, Potrac, & McKenzie, 2006; Gilbert & Trudel, 1999). Em Portugal, até ao ano de 2010, os programas de formação de treinadores eram a única forma reconhecida formalmente para tornar os treinadores aptos a se aventurarem na área do treino, contudo, nesse mesmo ano foi concedido ao ensino superior o reconhecimento formal para participar na formação de treinadores, transformando esse mesmo ensino superior mais apto para dar resposta aos desafios que existiam (Mesquita, 2010b). Após esse reconhecimento formal do ensino superior como um dos responsáveis pela formação de treinadores no nosso país, verificou-se um crescimento da quantidade de cursos superiores relacionados com o desporto (Mesquita, 2014), sendo estes essenciais, pois o evoluir do nível de treino obriga a que os treinadores desportivos sejam dotados de conhecimentos provenientes das ciências do desporto (Gilbert, Côté, & Mallett, 2006). Como nos indica Mesquita (2010a), a formação superior, pela preocupação, curiosidade e assertividade no que concerne à perceção e resolução de problemas e fenómenos emergentes, é considerada um meio de excelência na génese de conhecimento. Estas características fazem com que os estudantes e treinadores possam investigar e

experienciar variados aspetos, juntando conhecimentos fornecidos por especialistas nas diferentes áreas, às diversas experiências práticas vivenciadas, contribuindo para o desenvolvimento geral dos futuros treinadores. Por todas estas características, é claro o potencial que o ensino superior em áreas desportivas apresenta para ser considerado como um meio formal de formação de treinadores, particularmente em Portugal (Mesquita et al., 2010).

Deste modo, tem vindo a ser atribuída grande importância ao facto de a orientação do desporto dever ser feita por treinadores qualificados (Rosado & Mesquita, 2009), devido ao facto de o desporto estar atualmente acessível a uma infinidade de pessoas, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal, social e desportivo (Mesquita, 2010b). Kirk e Gorely (2000) referem que treinadores mais qualificados fornecem aos desportistas uma formação desportiva mais adequada e rica, assegurando os domínios pessoais e sociais ao mesmo tempo que o desportivo, verificando-se deste modo a importância de existir um profissional qualificado que desenvolva da melhor forma estas componentes no treino desportivo.

Ao longo do tempo, tem existido o reconhecimento e a confirmação da profissão de treinador como resultado do progresso do treino desportivo, do aumento cada vez maior do impacto cultural, social e político que o desporto tem vindo a ter, do aumento da investigação no coaching desportivo e do impulso do governo na formação de treinadores (Mesquita, 2014). Isto posiciona cada vez mais o treinador como um profissional, ficando de certa forma para trás a ideia de todos os treinadores serem ex-desportistas sem formação na área, como refere Mesquita (2016), experiência não é o mesmo que aprendizagem se esta não for intencional e não existir um pensamento crítico relacionado com aquilo que o indivíduo experiencia.

Desenvolvimento da aprendizagem do treinador

Jones e Turner (2006) afirmam que o processo de coaching tem inerente a si o facto de lidar com uma grande quantidade de problemas influenciados por muitos e diferentes fatores. Desde modo o treinador como agente principal deve

adotar uma multiplicidade de papéis, em que cada um deles obriga à obtenção de determinados conhecimentos, competências e habilidades (Gilbert & Trudel, 2001).

O desenvolvimento da aprendizagem do treinador torna-se então um aspeto fundamental face aos requisitos que a multiplicidade de papéis deste apresenta. Esse desenvolvimento é visto como um processo transformador, que leva o treinador a ter experiências diferentes daquilo a que está habituado, ou seja, fora da sua “zona de conforto” (Silva & Mesquita, 2016a), experiências essas que são consideradas por Mesquita (2016) como um desafio, criando oportunidades para uma melhor aprendizagem e não constituindo um obstáculo à mesma.

A aprendizagem deverá promover uma compreensão individual das experiências do próprio treinador no relacionamento com os demais em contextos específicos, consequentemente os treinadores melhoram a sua capacidade para interrogar e regular a sua aprendizagem, o que é considerado um aspeto essencial do pensamento crítico (Mesquita, 2016). Embora se reconheça que é necessário formar treinadores com um pensamento crítico, ainda parece faltarem provas empíricas sobre o impacto que as várias situações de aprendizagem têm na aprendizagem e na evolução do treinador (Cushion et al., 2010; Stoszkowski & Collins, 2014). Alguns investigadores afirmam que a aprendizagem com o intuito de se ser treinador é entendida como resultante de acumulação de informação (Rynne & Mallett, 2014; Whertner & Trudel, 2006), sendo que apesar de significativa para a aprendizagem dos conteúdos, é indicado que a aprendizagem que se cinge a este tipo de ambientes de ensino, não é suficiente devido ao envolvimento social que é essencial para a aprendizagem (Stoszkowski & Collins, 2014).

A fim de perceber como é que a aprendizagem acontece, o trabalho de Sfard (1998) diferenciou duas metáforas fundamentais na aprendizagem. A primeira, *metáfora de aquisição* vê a aprendizagem como um processo em que o conhecimento é obtido por uma pessoa individualmente pela transmissão de informação diretamente do formador para o aprendiz. A segunda, *metáfora de participação* enaltece o valor que as comunidades sociais e a interação social

apresentam na aprendizagem. Estas duas metáforas levam a perspetivar a aprendizagem de duas maneiras distintas, sendo que a interação delas é o desejável para uma aprendizagem efetiva e situada.

Por seu turno, Nelson et al. (2006) classificaram as situações de aprendizagem em formal, não formal e informal. As situações formais de aprendizagem dizem respeito a momentos estruturados de aprendizagem, nomeadamente os cursos de formação de treinadores ou cursos superiores. As situações não formais de aprendizagem por sua vez são caracterizadas por atividades de formação organizadas que acontecem fora do sistema formal, que fornecem tipos de aprendizagem específicos a grupos particulares (Coombs & Ahmed, 1974), como por exemplo conferências, seminários, ações de formação e workshops (Mesquita 2014). Por último, as situações de aprendizagem informal dizem respeito a todos os acontecimentos vivenciados pelo treinador ao longo da vida que contribuem para a aquisição de conhecimentos e habilidades que decorrem das experiências vividas pelo treinador.

Na literatura existente também é comum encontrar para além da classificação das situações de aprendizagem anterior outra distinta identificada por Werthner e Trudel (2006), que classifica a aprendizagem como mediada, não mediada e interna. A aprendizagem mediada é orientada por outra pessoa mais experiente, sendo os cursos de formação de treinadores exemplo disso. A aprendizagem não mediada caracteriza-se por ser o treinador a decidir aquilo que considera importante aprender, estando um formador ausente deste projeto, como por exemplo, a observação de outros treinadores ou a leitura de documentos. Por fim, a aprendizagem interna caracteriza-se pela reflexão do treinador sobre as ideias já existentes, não existindo o fornecimento de novas informações.

Fontes de aprendizagem preferenciais dos treinadores

Atendendo ao facto de a certificação do treinador ser comumente obtida após a realização com sucesso de um curso formal, seria lógico pensar que essa fonte de aprendizagem fosse considerada pelos treinadores como a mais

importante (Stoszkowski & Collins 2014; Werthner & Trudel 2006). Todavia, apesar dessa fonte de aprendizagem ter sido vivenciada pela grande maioria dos treinadores (Stoszkowski & Collins, 2015), ela foi considerada pouco impactante em relação à prática dos mesmos (Rynne & Mallett, 2014), revelando-se como pouco importante para aquilo que é a evolução do conhecimento e experiência de treino em alguns estudos (Erickson, Côté, & Franser-Thomas, 2007; Gilbert et al., 2006; Lynch & Mallett, 2006; Nelson et al., 2006). A investigação realizada no ambiente da formação de treinadores tem concedido um maior reconhecimento a uma aprendizagem que advém das experimentações práticas diárias do treinador, em detrimento de métodos de formação formal (Abraham et al., 2006; Cushion et al., 2003; Erickson et al., 2008; Gilbert et al., 2006; Irwin, Hanton, & Kerwin, 2004; Irwin, Hanton, & Kerwin, 2005; Jones, Armour, & Potrac, 2003; Mesquita, 2016; Nelson et al., 2006; Werthner & Trudel 2006; Wright et al., 2007)

Tem sido relatado de maneira insistente na literatura que os treinadores aprendem preferencialmente por experiências de aprendizagem autodirigidas (Cassidy & Rossi, 2006; Erickson et al., 2008; Irwin et al., 2004; Lemyre et al., 2007; MacDonald & Côté, 2008; Nelson et al., 2006; Reade, Rodgers, & Spriggs, 2008; Wright et al., 2007), experiências anteriores como atleta (Cushion et al., 2003; Irwin et al., 2004; Rynne & Mallett, 2014; Werthner & Trudel, 2006), interações com outros significativos (treinadores, tutores) (Chesterfield, Potrac, & Jones, 2010; Cushion et al., 2003; Erickson et al., 2008; Irwin et al., 2004; Lemyre & Trudel, 2004; Mesquita, 2016; Mesquita et al., 2010; Mesquita et al., 2014; Nelson & Cushion, 2006; Stoszkowski & Collins, 2015; Werthner & Trudel, 2006) e observação de pares (Lemyre & Trudel, 2004; Mesquita et al., 2014).

Deste modo, a investigação realizada no âmbito da formação de treinadores tem sugerido que colaborar e interagir são consideradas duas vias de aprendizagem importantes para os treinadores (Cushion & Jones, 2006; Cushion et al., 2003; Potrac, Jones, & Armour, 2002). No estudo de Wright et al. (2007) os treinadores mencionaram os programas nacionais de coaching certificados, seminários, mentoria formal, livros/vídeos, experiências pessoais relacionadas com o desporto, a família e o trabalho, interações com diversos

treinadores e o acesso à internet como situações pelas quais desenvolviam a sua aprendizagem para treinar. Desta forma, a educação do treinador deve ser influenciada por várias vias de aprendizagem (Gomes & Mesquita, 2016; Wright et al., 2007), existindo a necessidade dos formadores de treinadores perceberem de que maneira é que as diversas fontes de aprendizagem (formal, não formal e informal) podem ser combinadas da melhor forma (Culver & Trudel, 2006), ficando deste modo claro que os treinadores não utilizam um só meio para aprender (Rynne, 2008).

Portanto, a aprendizagem deve ser entendida, segundo Mesquita et al. (2010), como um processo no qual o treinador participa em diversas experiências culturais e atividades em que partilha a própria aprendizagem, ao contrário de um processo de desenvolvimento de conhecimento individual.

Mudança de paradigma na formação de treinadores

Para Piggott (2012), coexistem várias explicações para o facto de os cursos formais de formação de treinadores serem raramente vistos como importantes ou vantajosos, sendo evidente a existência de um desajuste entre aquilo que é o conteúdo fornecido nos cursos e as experiências que os treinadores apresentam. Deste modo, os diferentes programas de formação de treinadores são, sobretudo, ensinados num ambiente de sala de aula (Jones, Morgan, & Harris, 2012; Mesquita et al., 2010; Nelson et al., 2013; Piggott, 2012; Wright et al., 2007) e perante linhas didáticas de ensino (Jones et al., 2012; Mesquita et al., 2010). A orientação a que se assiste é de carácter tecnicista (Mesquita, 2010a; Mesquita, 2016; Mesquita, 2014; Rosado & Mesquita, 2009; Mesquita, 2013), onde se pode observar a predominância da racionalidade técnica, sendo esta baseada na reprodução e na substituição do saber-pensar pelo saber-fazer (Mesquita, 2016). Para Gomes e Mesquita (2016), uma aprendizagem baseada na reprodução é resultante do ensino expositivo existente nos cursos formais de formação de treinadores, que preferem a transmissão de conhecimento ao invés da construção da aprendizagem por meio colaborativo.

É possível afirmar, que a aprendizagem nos programas de formação de treinadores está associada à aquisição de uma quantidade bem clara de conhecimentos escolhidos por certos especialistas como aquilo que o treinador deve saber (Wright et al., 2007). Para além disso, os treinadores têm também de demonstrar determinados comportamentos e determinadas tomadas de decisão (Olsson, Cruickshank, & Collins, 2017), que deverão estar de acordo com aquilo que é pretendido pelos formadores.

De modo geral, os programas de formação de treinadores persistem em utilizar perspetivas funcionalistas, que são estabelecidas em concordância com paradigmas positivistas nos quais os saberes são fornecidos como “receitas únicas e infalíveis”, onde a utilização de conhecimentos se baseia na reprodução, não havendo qualquer espaço para reflexão e inovação (Mesquita, 2014). A complexidade inerente ao processo de coaching do desporto é negligenciada de tal forma, que a formação de treinadores é vista como um processo linear e irrefutável, que torna os treinadores peritos em replicar conhecimento e em alguns casos, incapazes de operar num ambiente que está em constante transformação (Cassidy et al., 2009). Para além disso, a formação que existe é muito simples, dada num espaço de tempo muito curto, colocando de parte um grande número de competências que são determinantes para aquilo que é a atividade do treinador (Rosado & Mesquita, 2009).

Mesquita (2014) afirma existirem alguns problemas na formação dos treinadores, como o facto de se basearem somente no saber técnico não promovendo reflexão, dos conteúdos lecionados não terem uma ligação clara com os problemas práticos, existindo uma clara falta de um processo reflexivo e uma reprodução individual de sabedorias distanciados das problemáticas existentes na prática. Em concordância com a índole complexa e dinâmica dos contextos onde o treinador realiza a sua prática, uma formação baseada em modelos de ensino explícitos e formais, caracterizados por um carácter autocrático em que não existe um lugar para a problematização, não se insere nas exigências que são imprescindíveis para a atividade do treinador (Mesquita, 2014; Mesquita 2016; Mesquita et al., 2014; Nelson et al., 2013; Nelson et al., 2006).

Assiste-se, então, a uma incompatibilidade entre os programas de formação de treinadores e as necessidades que os treinadores realmente apresentam, originando nos treinadores em formação uma incapacidade para modificar a informação fornecida numa experiência que tenha significado pessoal (Chesterfield et al., 2010; Nelson et al., 2013; Partington & Cushion, 2011). Deste modo, torna-se necessário promover uma mudança de paradigma na formação de treinadores, transitando de perspetivas de ensino comportamentalistas para construtivistas (Jones et al., 2012; Mesquita, 2013; Mesquita, 2014; Mesquita, 2016; Mesquita et al., 2012b; Mesquita et al., 2014). Aquilo que tem sido adotado é a prescrição de soluções ao invés da busca pela solução situada, sendo que o objetivo é o de dotar os treinadores com mente de qualidade, o que se consegue através da criação de hábitos reflexivos, da resolução de problemáticas e da partilha de saberes com os demais, desejando-se assim uma formação baseada na inovação e autonomia (Mesquita, 2016). É desta forma imprescindível que na formação de treinadores se substitua a retórica pelo conhecimento, a indicação da solução pela simplificação do percurso de aprendizagem e se desenvolva experiências de aprendizagem que sejam desafiadoras, mas ao mesmo tempo passíveis de serem realizadas (Mesquita, 2016).

Mesquita (2014), vem referir que é necessário realizar esforços que impulsionem uma alteração da cultura que está inerente à formação de treinadores, que se tem caracterizado por favorecer abordagens centradas na aprendizagem individual, para outra cultura caracterizada numa abordagem mais flexível e situada, que promova uma aprendizagem mais sustentada e duradoura de acordo com aquilo que é a complexidade associada ao coaching dos desportos. Desta maneira os formadores apresentam o desafio de levar os treinadores em formação a saírem da sala de aula para um contexto mais prático (Mallett, Trudel, Lyle, & Rynne, 2009; Rynne, Mallett, & Tinning, 2006), visto que os cursos de formação de treinadores apresentam a necessidade em criar uma relação explícita entre aquilo que é a teoria e aquilo que é a prática, não transmitindo somente conteúdos teóricos, mas contextualizando esses mesmos conteúdos teóricos em função dos problemas que ocorrem na realidade

(Chesterfield et al., 2010; Mesquita et al., 2010; Mesquita et al., 2014; Nelson et al., 2013).

Parece então afigurar-se conveniente que a formação de treinadores contribua para que os treinadores desenvolvam processos reflexivos e críticos na sua profissão, interrogando e desafiando hábitos, rotinas, práticas, valores e crenças (Cushion, Ford, & Williams, 2012). Posto isto, devem ser promovidos ambientes que forcem o treinador a lidar com incertezas (Silva & Mesquita, 2016a), fazendo com que este se afaste de uma visão dualista o mais rapidamente possível e desenvolva uma visão mais relativista (Martin-Silva et al., 2015; Silva & Mesquita 2016a).

Em Portugal, no ano de 2010 assistiu-se a uma reestruturação da formação de treinadores, tendo por base o modelo europeu avançado pela AEHESIS (2006). Apesar desta transformação e de uma evidente melhoria do desenvolvimento do treinador, ainda é necessário um enorme trabalho para que a formação de treinadores atenda às necessidades dos mesmos, perspetivando uma educação mais eclética (Mesquita et al., 2014), sendo necessário incluir momentos de aprendizagem onde os treinadores tenham a possibilidade de lidarem com aquilo que é a realidade incerta da prática, num ambiente que promova partilha e colaboração (Mesquita et al., 2014; Wright et al., 2007).

O valor da aprendizagem experiencial

A aprendizagem experiencial tem sido considerada importante e insubstituível na edificação e evolução da profissão do treinador (Mesquita, 2014; Silva & Mesquita, 2016a). Uma ligação da aprendizagem experiencial com momentos de partilha, reflexão e discussão, proporciona o envolvimento dos treinadores num processo contínuo de perceção sobre aquilo que efetuam, como efetuam e o mais relevante, porque é que efetuam (Mesquita, 2013). Como Moon (2004) menciona, na aprendizagem experiencial, a experiência apresenta-se como o alvo de análise, advindo de procedimentos reflexivos desenvolvidos de forma intencional. Para Mesquita (2013) é possível encontrar na aprendizagem experiencial várias características: a experiência é transformada em

aprendizagem e sabedoria; a aprendizagem é realizada de forma intencional e auxiliada por conversas reflexivas; e existe uma partilha de experiências, saberes, indecisões e crenças com outros que sejam considerados significativos.

O facto de a aprendizagem experiencial criar ligações entre a teoria e a prática, possibilita aos treinadores uma resposta mais eficaz perante os desafios que a sua atividade profissional impõe, desempenhando a reflexão a função de charneira (Silva & Mesquita, 2016a). É bem visível a importância atribuída pela literatura ao processo reflexivo no desenvolvimento dos treinadores (Cassidy et al., 2006; Cushion et al., 2003; Gilbert & Trudel, 2001; Gilbert & Trudel, 2005; Nelson & Cushion, 2006), sendo essencial a formação de treinadores que se acostumem a refletir e a possuir sentido crítico, problematizando a própria prática e fazendo com que os mesmos sejam impulsionados a atribuir um significado teórico à sua própria ação (Mesquita, 2016). Os treinadores devem ser estimulados a refletir, não apenas sobre experiências positivas, mas também sobre experiências negativas (Knowles, Tyler, Gilbourne, & Eubank, 2006), originando na ausência de tais processos de reflexão, uma simples acumulação de experiências sem qualquer impacto com significado nas suas práticas (Cushion et al., 2012).

Schon (1987) afirma que o processo de reflexão é essencial, pois o conhecimento é produzido por meio da vivência de experiências novas, transformando a informação existente num contexto em que é visível um processo de reflexão crítica. Mesquita (2014) sustenta que a reflexão ocupa desta forma um papel central naquilo que diz respeito à formação e ao desenvolvimento do treinador, visto ser exigido na sua prática profissional uma flexibilidade de pensamento. Apesar de ser essencial a reflexão parece somente ter significado quando realizada de forma intencional pelos treinadores (Mesquita, 2013; Rosado & Mesquita, 2009), estes precisam de refletir e de saber claramente aquilo que estão a realizar, aliás, tem sido enfatizado o facto de bons treinadores se envolverem em práticas reflexivas (Gilbert & Trudel, 2001).

O valor indiscutível da reflexão é ainda mais claro quando acontece através de meios colaborativos (Gomes, Mesquita, & Batista, 2016). Desta

forma, as interações que se realizam entre os treinadores podem ser consideradas como oportunidades relevantes de aprendizagem, onde se debatem questões sobre o coaching, desenvolvendo, experienciando e avaliando estratégias de resolução de problemas (Gilbert & Trudel, 2001). A existência de pessoas mais capazes na orientação das práticas educativas dos treinadores é então percebida como algo importante, sendo que este papel pode ser adotado por mentores e/ou pares (Silva & Mesquita, 2016a).

Embora seja importante a interação e a partilha de conhecimentos com outros treinadores, é visível um distanciamento entre os mesmos, pois os treinadores das outras equipas são considerados de rivais e inimigos, ao invés de serem vistos como colegas e colaboradores (Collins et al., 2012; Trudel & Gilbert, 2004). Esse distanciamento e consequente ausência de partilha de informação e experiências com outros treinadores parece ser originado pela procura constante dos treinadores por uma vantagem na competição (Rynne & Mallett, 2014). Demonstrando uma perspetiva positiva, Collins et al. (2012) referiram que no futebol holandês existia uma abertura entre os clubes, havendo a possibilidade de os treinadores assistirem às sessões de treino uns dos outros, contrariando desta forma o afastamento existente entre os treinadores, sendo isto somente um exemplo daquilo que estes podem fazer em conjunto para melhorarem profissionalmente.

A investigação tem vindo a destacar o facto de os treinadores em formação constituírem componentes ativos na construção da própria aprendizagem, especificamente por meio da interação, de processos reflexivos conjuntos e do confronto de opiniões com outros treinadores (Chesterfield et al., 2010; Mesquita et al., 2014; Nelson et al., 2013). Deste modo, reflexão e prática apresentam um relacionamento intrincado e comprometido, de maneira a que a aprendizagem experiencial só tenha verdadeiramente lugar se for suportada por meio de processos reflexivos que a compreendam e lhe forneçam significados (Mesquita, 2014). Para além disso, as experiências e interações que são características da aprendizagem experiencial devem ser facilitadas de certa maneira (Cushion et al., 2003; Werthner & Trudel, 2006), por meio de um mentor

ou através da presença em comunidades de aprendizagem (Culver & Trudel, 2008).

O papel do estágio na formação de treinadores

O estágio, período durante o qual um treinador realiza a sua atividade de forma temporária tendo em conta a sua formação profissional, é considerado um excelente momento de formação permitindo ao treinador introduzir-se na realidade da sua ação, existindo a oportunidade inigualável para entender o vínculo existente entre a teoria e a prática (Mesquita, 2014). Neste sentido o treinador estagiário tem a chance de modificar os conhecimentos, adequando-os aos requisitos contextuais e reais da prática (Batista et al., 2012). O estágio é assim caracterizado por professores e treinadores como a etapa mais relevante e significativa da sua formação profissional (Rosado & Mesquita, 2009), sendo esta fase da formação dos treinadores caracterizada por ser enriquecedora no que concerne à multiplicidade de experiências vividas pelo estagiário, visto serem os primeiros passos no papel de treinador.

A possibilidade de aprender de forma colaborativa em contexto real de formação é denotada como um dos fatores essenciais do estágio, tendo como ambiente otimizador as comunidades de prática. Estas têm sido cada vez mais reconhecidas como meios de facilitação do desenvolvimento dos treinadores (Callary, 2013; Cassidy et al., 2006; Culver, Trudel, & Werthner, 2009), sendo que esse reconhecimento cada vez maior, advém do facto de estas despertarem a interação entre os intervenientes, tendo sido caracterizadas como uma maneira fundamental de aprendizagem (Jones et al., 2012; Mesquita et al., 2014). Para Lave e Wenger (1991), a aprendizagem não é apenas uma atividade cognitiva e individual, mas sim uma experiência social que é desenvolvida por meio da frequência em comunidades de prática. Apesar da cultura desportiva ser inúmeramente caracterizada por competitividade e afastamento dos treinadores (Culver et al., 2009), a participação dos mesmos em comunidades de prática pode apresentar-se como uma ajuda essencial para promover a interação, tornando possível expor e discutir problemas, dúvidas ou indecisões acerca dos

diferentes aspetos inerentes ao treinador, com outros treinadores (Jones et al., 2012; Mesquita, 2013; Mesquita et al., 2014).

Diversas investigações empíricas demonstraram que as hipóteses de aprendizagem nos sítios de trabalho são moldadas por hierarquias, afiliações grupais, relações grupais, grupos exclusivos, práticas culturais, raça, género, capacidades linguísticas, estatuto de trabalhador e por normas sociais (Billett, 2004). Deste modo, para a existência de uma aprendizagem colaborativa a maneira como o treinador conquista poder na sua intervenção é essencial (Cushion & Jones, 2006), sendo esse poder definido por Foucault (1983), como uma relação em que a atuação de uma pessoa influencia as ações de outra.

No âmbito do estágio e também no início da sua carreira profissional, é possível constatar que o treinador estagiário procura obter um maior poder perante os outros, pois na maior parte das vezes é desconhecido como treinador e por vezes como atleta, existindo o problema de ganhar confiança e credibilidade, visto estas não serem assumidas à partida (Afonso, Azevedo, Estriga, & Mesquita, 2016). Desta forma, é necessário que o treinador compreenda o modo como o poder é negociado, estando isto dependente tanto da pessoa que domina como da que é dominada (Cushion & Jones, 2006).

Atendendo à importância mencionada anteriormente, o estágio foi inserido na formação de treinadores, sendo tutorado e obrigatório durante uma época desportiva (Mesquita et al., 2012b), na totalidade dos graus e em todas as vias de formação (Silva, 2014).

O estágio profissional tutorado apresenta-se então como um meio excelente para os treinadores desenvolverem hábitos reflexivos, resolverem problemas e partilharem saberes e experiências com os outros (Mesquita, 2010b). A mesma autora afirma que esse desenvolvimento acontece por várias razões:

- “(1) os processos reflexivos ocorrem de forma significativa, autêntica e contextualizada; (2) os treinadores aprendem a serem capazes de sujeitar as suas crenças e conhecimentos a uma auto e hétero análise crítica; (3) os treinadores aprendem a serem autónomos e a tomarem

responsabilidade pelas suas ações, isto é, aprendem a serem treinadores.” (p.8)

Demonstrando a importância que o estágio tem, a investigação de Afonso et al. (2016), que teve o objetivo de observar a construção e modificação da identidade profissional de cinco treinadores estudantes no contexto do estágio profissional em contexto académico, observou que os estagiários apresentavam inicialmente uma maior insegurança e medo de errar, percebendo aos poucos que a tarefa de ser treinador não se afigurava simples, tendo de desempenhar uma vasta diversidade de funções. Os autores também observaram que os estagiários atribuíram valor ao facto de aprenderem pela prática e pelo confronto habitual com problemas, considerando como importante a utilização de processos reflexivos, auxiliados pela interação e troca de opiniões com outros treinadores de maneira informal, que se foram tornando naturais, ao longo do tempo.

Nos cursos de formação de treinadores em Portugal, os estágios apresentam os seguintes objetivos: desenvolver a prática dos treinadores, num contexto de treino autêntico e monitorizado, pretendendo consolidar as aptidões técnicas, relacionais e organizacionais importantes para o treinador em formação; criar hábitos reflexivos acerca das ocasiões vivenciadas; oferecer experiências práticas de contacto com treinadores com mais experiência; estar presente naquilo que é a realidade de um clube ou outra organização desportiva, relacionando-se com as diversas pessoas da comunidade desportiva; inserir o treinador em formação no sistema desportivo; e desenvolver a necessidade de existir uma contínua atualização dos saberes (Instituto Português do Desporto e Juventude, I. P [IPDJ, I. P.], 2015). Para alcançar estes objetivos, os treinadores estagiários são apoiados por um tutor, que pode ser escolhido pela organização que recebe o estagiário, pelo próprio ou pela entidade formadora e possuir uma qualificação maior do que a do curso de treinadores que o treinador estagiário frequenta (IPDJ, I. P., 2015).

O papel e as funções do tutor no estágio

A existência de um mentor, denominado de tutor no que diz respeito à formação de treinadores no nosso país (Mesquita et al., 2014), é de enorme importância para a esta, pois o auxílio deste possibilita o suporte e monitorização ao treinador estagiário, promovendo processos reflexivos e aprendizagens, tornando simples o desenvolvimento do treinador em simultâneo (Silva & Mesquita, 2016a). O mentor é então considerado como um facilitador, visto promover comportamentos desejáveis (Dominguez & Hager, 2013), através de um suporte constante, devendo originar nos estudantes motivação e curiosidade para encarar os problemas da prática, encaminhando-os a descobrir as soluções mais acertadas (Brookfield, 2012). O mentor, “pessoa que encaminha outra, exercendo sobre essa o papel de guia” (Rosado & Mesquita, 2009, p.216-217), é então essencial para o desenvolvimento da aprendizagem dos indivíduos menos experientes.

Na formação de treinadores, o mentor/tutor apresenta as funções de: acompanhar, monitorizar e orientar o progresso do treinador estagiário, por meio da observação de treinos e competições; ajudar o treinador estagiário na preparação dos planos para a época e das unidades de treino; apoiar o estagiário no questionamento e na determinação de metodologias a seguir; organizar a observação e obter informações do treino e da competição para analisar durante as sessões de tutoria; despertar o desenvolvimento de um raciocínio crítico e da reflexão acerca da prática do estagiário; avaliar o estágio e recomendar uma classificação ao coordenador de estágio (IPDJ, I. P., 2015).

No estudo de Nash (2003), na opinião de 225 mentores e candidatos a treinadores, as capacidades de comunicação eficazes, o conhecimento desportivo, a experiência, a abordagem e o entusiasmo, são por ordem, as cinco qualidades fundamentais que o mentor deve deter, de modo a realizar as suas funções da melhor forma possível. No mesmo estudo, os mentores afirmam ainda que o papel que deveriam ter não estava claro e que a falta de treino e formação em tutoria dificultava a realização de um bom trabalho.

A formação/treino dos mentores afigura-se um dos contributos fundamentais para o sucesso de programas de mentoria (Glassford & Salinitri, 2007). Desta forma, a preparação dos mentores deve ser considerada prioritária para todos os envolventes nesses mesmos programas (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009), algo que não acontece em muitos países e contextos, nomeadamente no contexto desportivo, não existindo qualquer tipo de formação para os mentores/tutores, para isso parece também contribuir, a pouca pesquisa realizada sobre os processos de mentoria no desporto (Bloom, 2013; Griffiths & Armour, 2012).

Processos de mentoria/tutoria

Aliando os estudos realizados no âmbito educacional aos existentes no contexto desportivo, pode-se definir a mentoria como um relacionamento dinâmico e recíproco num determinado contexto específico, entre um indivíduo mais experiente (o mentor) e outro com menor experiência (o mentorado), muitas vezes principiante nesse contexto, realizado para desenvolver os conhecimentos deste último e facilitar a sua inclusão na profissão (Hobson et al., 2009; Hudson, 2016; Weaver & Chelladurai, 1999; Wright & Smith, 2000). A mentoria é frequentemente vista como um processo de audição, questionamento e facilitação da parte do mentor, ao invés de dizer, delimitar e dirigir o processo do mentorado (Jones, Harris, & Miles, 2009; Roberts, 2000). Esta estratégia de formação torna-se excelente para preparar, integrar e acompanhar o treinador em formação naquilo que é o seu contexto profissional (Fonseca & Mesquita, 2016), sendo indicada pelos treinadores mais experientes como a estratégia de formação que mais resultados apresenta no que se refere ao desenvolvimento das aptidões do treinador (Irwin et al., 2005).

O processo de tutoria constitui-se como um fator importante no desenvolvimento dos estágios dos cursos de treinadores, sendo percebida como uma metodologia de ensino aprendizagem, orientando e apoiando a evolução tanto a nível pessoal, como a nível profissional do treinador em formação nesta que é, a sua fase final de formação, apresentando-se com o objetivo de melhorar

a qualidade da formação por intermédio de uma atenção particularizada dos problemas que o treinador em formação apresenta, desenvolvendo valias, atitudes e hábitos que ajudem na integridade da sua formação pessoal, social e humana (IPDJ, I. P., 2015). A tutoria pode assumir diversos formatos, como “supervising”, “coaching”, “Mentoring” e “Tutoring”, tendo como objetivo final a autonomia do treinador estagiário (IPDJ, I. P., 2015). O mesmo regulamento, afirma também que a tutoria deve promover a escuta ativa, sendo orientada com o propósito de resolver problemas através de sessões individualizadas de tutoria, sessões essas que devem ser diretas e individualizadas e sempre de “viva voz”, ou seja através de encontros presenciais, pelo telefone ou por videoconferências, podendo ser utilizada uma comunicação escrita como complemento quando não houver a existência de um contacto direto entre o mentor e o mentorado.

A mentoria deverá então ser, essencialmente, um processo de orientação e apoio, sendo que o mentor não deve possuir um controlo absoluto sobre o mentorado, podendo cair no erro de originar a prescrição como estilo dominante, induzindo a produção de cópias da parte dos treinadores estagiários daquilo que observam do mentor (Cushion et al., 2003). Esse processo deverá ter alguns princípios, como o estabelecimento de um acordo entre os mentores e os mentorados, em relação às regras a ter e às expectativas perante a relação entre os dois, a existência de um foco da atenção por parte do mentor na deteção daquilo que são as necessidades dos mentorados, formando objetivos de realização a curto e médio prazo e por último, existir uma confirmação frequente da realização dos objetivos estabelecidos (Mesquita, 2014). Nos programas de mentoria é importante, para que haja sucesso, reconhecer que os seus efeitos não são imediatos, exigindo tempo e paciência, sendo que a relação criada entre o tutor e o treinador em formação está entre os fatores que mais influenciam a eficácia deste processo (Mesquita, 2010b). A relação existente entre os dois deve então ser essencialmente revestida de confiança e respeito por ambas as partes, permitindo o desenvolvimento das capacidades de ambos ao longo de todo o processo (Bloom, Bush, Schinke, & Salmela, 1998).

O estudo de Silva, Batista e Mesquita (2016), que analisou o ponto de vista de treinadores estagiários no contexto do sistema académico, sobre o papel adotado pelo tutor da instituição de acolhimento, observou que os treinadores estagiários desempenhavam uma diversidade de funções e tarefas, estando insatisfeitos com o facto de não participarem no processo de planeamento de treino, referindo a necessidade de obterem uma maior intervenção durante o treino. Para além destes resultados, os mesmos autores observaram que os contactos entre o tutor e o treinador estagiário eram realizados sem uma calendarização própria, existindo contactos entre três a quatro vezes por semana de forma breve e informal, coincidindo com os dias de treino e tendo como base temática aspetos táticos e técnicos da modalidade. Por fim, foi evidenciado também neste estudo o facto dos treinadores estagiários não se sentirem muito à vontade para fornecer opiniões e apresentar dúvidas ao tutor, afirmando ainda a inexistência de um processo reflexivo.

Em suma, a aprendizagem para se tornar treinador, assim como o seu desenvolvimento ao longo do tempo, devem ter como suporte os processos de mentoria em constante desenvolvimento e avaliação, sendo fundamentais para alterar os conhecimentos implícitos tornando-os explícitos, para ajudar a efetuar ligações entre a teoria e a prática, para em síntese auxiliar o treinador a desenvolver uma “mente de qualidade”, visto ser uma condição essencial para se atingir o nível de “expert” a médio/ longo prazo (Mesquita, 2014). Em sentido contrário, Cushion (2006) menciona que se o processo de mentoria não for estruturado e se não existir crítica, pode levar à reprodução de comportamentos, originando uma aprendizagem resultante de rituais em detrimento da incorporação de um conhecimento integrado.

A pouca investigação mencionada anteriormente da mentoria no desporto contrasta com a grande quantidade de pesquisas efetuadas na área educacional, sendo nesta área que se verifica a maior quantidade de pesquisas (Bloom et al., 1998; Jones et al., 2009). Essa maior quantidade de pesquisas existentes reflete-se na qualidade dos processos de mentoria, podendo-se observar que na Califórnia, por exemplo, todos os professores em formação

possuem um mentor com formação em mentoria (Bullough, 2012), ao contrário daquilo que existe no contexto desportivo.

Para além dos processos de mentoria ocorrerem em contexto desportivo e educacional, Mcquade, Davies e Nash (2015) afirmaram que também é possível observar a existência de tais processos nos negócios e na enfermagem, mencionando ainda a utilização da mentoria eletrónica. Esta última parece poder ser utilizada em qualquer um dos quatro contextos mencionados, sendo caracterizada por Bierema e Erriam (2002), como uma relação realizada por intermédio de um computador, que envolve um benefício mútuo entre um mentor e um mentorado, onde o primeiro contribui para a aprendizagem do segundo, embora apresentando uma qualidade diferente da mentoria realizada através de contactos pessoais. Com a evolução cada vez maior da tecnologia, a mentoria eletrónica constitui-se importante nos processos de mentoria no desporto, podendo contribuir para um melhor desenvolvimento dos treinadores quando aliada aos processos de mentoria “normais”, existindo assim a possibilidade de ser dada maior atenção ao treinador em formação, não só no contexto de prática, mas também fora dele.

Influência da formação académica, grau de treinador e experiência de tutoria na conceção do tutor sobre o estágio profissional

Formação académica

Para o treinador desportivo realizar com eficiência todas as suas funções, independentemente da exigência requerida, é necessário que exiba um leque de conhecimentos especializados (Gilbert & Trudel, 2006). Considerando que a ação desempenhada pelo treinador está relacionada de forma direta com o nível dos seus conhecimentos, este terá de deter uma base consistente para responder de um modo assertivo às instâncias impostas (Campos, 2010).

A formação em ambiente académico, fornece desta forma um incalculável contributo na elevação e qualificação dos processos de formação e na obtenção da excelência profissional, devido a ter como referência procedimentos que são

orientados para o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento, estabelecidas nas Ciências do Desporto, proporcionando aos estudantes e treinadores a obtenção de uma evolução de competências promotoras do desenvolvimento de posturas críticas situadas, de uma abertura a novas ideias e de uma capacidade para enfrentar as fronteiras do seu próprio conhecimento, através do desenvolvimento de competências metacognitivas (Mesquita, 2010).

Bento (2008) discursa em relação à formação universitária, realçando a sua função evidente em desenvolver a capacidade de reflexão, de intervenção, de edificação pessoal e de formação, ética e deontologicamente.

Em síntese, a educação dos treinadores no ensino superior pela inquietação, atenção e assertividade em relação à perceção e resolução de fenómenos e dúvidas emergentes, integra um lugar de excelência na génese de conhecimentos (Mesquita, 2010). Para a autora supramencionada, essa mais-valia garante aos estudantes e treinadores a oportunidade para desenvolverem modos de pesquisa, de interesse e análise das questões provenientes da prática, em sede de treino desportivo, sustentadas por conhecimentos teóricos cientificamente sustentados.

Posto isto, fica claro por todos os benefícios evidenciados pelo ensino superior, que os tutores com formação em ensino superior apresentem um leque de competências mais aprimorado em relação àqueles que não possuem formação em ensino superior, podendo utilizar tais competências para fornecer um melhor acompanhamento aos treinadores estagiários.

Grau de treinador

Segundo o Regulamento de Estágios (IPDJ, I. P., 2015) para poder desempenhar o papel de tutor no estágio tutorado, é necessária no mínimo a posse do grau de treinador acima daquele que o estagiário está a ter formação. A obtenção de um grau de treinador maior implica a detenção de um conjunto de competências e responsabilidades maiores existindo, portanto, a oportunidade para ser dado um melhor apoio e suporte aos estagiários.

Corroborando a ideia apresentada, o Programa Nacional de Formação de Treinadores (IPDJ, I. P., 2010) caracterizou os diversos graus de treinador de uma forma geral, mencionando mais especificamente qual o papel do treinador, o foco da formação e qualificação e o objetivo global da atividade.

Posto isto, o Grau II é considerado pelo Programa Nacional de Formação de Treinadores (IPDJ, I. P., 2010) um patamar decisivo para a estabilização das bases de filiação e comprometimento com a sua atividade profissional, exigindo a obtenção das competências profissionais mínimas exigidas para o desempenho profissional autónomo, que serão otimizadas nos graus subsequentes de formação. A qualificação obtida neste grau de formação exprime um momento decisivo na carreira, correspondendo à estabilização de uma vontade pelo exercício da função, perspetivando-se que os possíveis fatores ocasionais e ou passageiros que inicialmente fizeram com que abraçasse a carreira de treinador, se transformem neste grau de formação numa certeza intrínseca e verdadeira para o cumprimento pleno da atividade de treinador desportivo. Entre as competências fundamentais para o exercício da função de treinador de Grau II, evidenciam-se as de planear, organizar, efetivar e avaliar de forma autónoma a atividade dos desportistas no contexto de treino e competição, quer do ponto de vista “micro”, situado na sessão de treino e de competição, quer do ponto de vista “macro”, ao nível do planeamento anual. Além disso, devido ao facto de ser responsável direto pela formação desportiva, em especial de crianças e jovens, terá de saber de forma aprofundada, para o desempenho autónomo da sua atividade, os fatores determinantes do desenvolvimento desportivo a longo prazo, do ponto de vista pessoal, social e desportivo. Mais especificamente, o treinador de Grau II encontra-se preparado para fornecer, rever e avaliar sessões de treino, devendo demonstrar competências básicas para o treino. Neste grau o foco da formação e qualificação encontra-se em fortalecer aptidões e conhecimentos para o papel do treinador, sendo o objetivo geral da atividade treinar de forma autónoma, ou coadjuvando treinadores que detenham grau idêntico ou superior, desportistas em todas as etapas de formação desportiva; efetivar planos e ordenamentos estratégicos determinados por profissionais com um diploma de qualificações

superior; e coordenar e monitorizar equipas técnicas de profissionais com diploma de qualificações de Grau I ou II.

Por seu turno, segundo o mesmo Programa Nacional de Formação de Treinadores (IPDJ, I. P., 2010) compete ao treinador de Grau III planear os exercícios e avaliar a performance de um conjunto de profissionais com qualificação igual ou inferior, coordenando, supervisionando, incorporando e harmonizando as diversas tarefas ligadas ao treino e à participação na competição, em especial de desportistas de grande nível de rendimento. É então requerido para este grau de formação o domínio de um leque de competências profissionais variadas, em referência à multiplicidade de domínios onde exerce a sua função, e específicas, tendo como base o nível de prática onde preferencialmente atua, o alto rendimento desportivo. A alta exposição pública a que este está sujeito, as obrigações de rendimento que lhe são impostas, a necessidade de liderar, dinamizar o grupo e otimizar o ambiente de participação nas equipas técnicas que coordena, são exigências que impõem uma formação com bases sólidas, tanto no domínio próprio da modalidade como no conhecimento plural e sistemático oriundo das Ciências do Desporto, do treinador de Grau III. O meio onde o treinador frequentemente atua, por assumir contornos inseguros e adversos, exige a capacidade de tomar decisões dinâmicas que reclamam planos estratégicos de intervenção, tendo por base uma atividade intensa de reflexão, escolha e operacionalização, significando que o treinador de Grau III terá de desenvolver um comportamento profissional centrado na qualificação dos processos, no rigor e na frequente avaliação das estratégias de desenvolvimento desportivo, para exercer completamente as suas funções. Mais especificamente, o treinador de Grau III apresenta-se preparado para planear, executar, corrigir e avaliar as sessões anuais de treino, devendo apresentar competências avançadas de treino. Neste grau, o foco da formação e qualificação está em oferecer habilidades e conhecimentos para o papel de treinador a nível sénior, sendo objetivo geral da atividade, o planeamento do exercício e a avaliação do desempenho de um conjunto de profissionais com Grau I, II ou III, coordenando, monitorizando, incluindo e harmonizando as

diversas tarefas relacionadas ao treino e à participação na competição, em especial de desportistas de alto nível.

Por fim, o Programa Nacional de Formação de Treinadores (IPDJ, I. P., 2010) refere que a formação de Grau IV concretiza o topo da hierarquia profissional da atividade de treinador desportivo, devendo o treinador detentor deste grau possuir funções para coordenar, orientar, planear e avaliar a totalidade da atividade técnica em sede de treino e competição, da mesma forma que o treinador de grau III, acrescentando para os detentores do Grau IV as funções mais notáveis no domínio da inovação e empreendedorismo, direção de equipas técnicas pluridisciplinares, direções técnicas nacionais e regionais, coordenação técnica de seleções nacionais ou regionais e coordenação de ações de formação para treinadores. Devido às exigências específicas requeridas profissionalmente para este grau de formação, o treinador de Grau IV terá de apresentar uma formação eclética no domínio do conhecimento, ultrapassando largamente o conhecimento específico da modalidade, situando-se desta forma ao nível das políticas de desenvolvimento desportivo, da gestão de recursos humanos, da liderança de grupos e da criação e efetivação de projetos de desenvolvimento desportivo. A maneira de ver o mundo e o desporto dos treinadores de Grau IV terá de ser ampla, ética e deontologicamente fundada, sendo capaz de induzir a adoção de práticas adequadas aos profissionais e desportistas sob a sua responsabilidade, de criar ambientes incentivadores do desenvolvimento do desporto, de valorizar a inclusão do conhecimento e o desenvolvimento tecnológico decorrente da investigação científica e das experiências. Por estar no topo hierárquico a nível profissional, e sendo que a formação dos treinadores é de enorme relevância para a qualificação da atividade de treinador, é da competência dos treinadores de Grau IV as funções de inovação, conceção, promoção, regulação e avaliação dos processos de formação no âmbito da formação conferida de grau como na formação contínua. Mais especificamente, o treinador de Grau IV encontra-se preparado para planear, realizar, rever e avaliar programas multianuais de treino, devendo manifestar competências avançadas de treino, inovação e de liderança. Neste grau, o foco da formação e qualificação está em oferecer aptidões, saberes e capacidade de liderança e

inovação para o papel de “Treinador master”, sendo o objetivo geral da atividade coordenar, orientar, planejar e avaliar toda a atividade técnica ao nível do treino e da competição, cabendo-lhe as funções mais notáveis no que diz respeito à inovação e empreendedorismo, à direção de equipas técnicas, às direções técnicas regionais e nacionais, à coordenação técnica de seleções nacionais e regionais e à coordenação de ações de formação para treinadores.

Experiência em Tutoria

Batista, Graça e Matos (2008) caracterizam o conceito de competência tendo por base a ligação entre o conhecimento adquirido no processo de formação, a experiência adquirida através da prática, tanto no trabalho como na vida social e a capacidade em incorporar os conhecimentos e as experiências adquiridas.

Posto isto, tem sido referenciado em alguns estudos que os tutores que apresentam uma maior experiência de tutoria diferem daqueles que possuem uma menor experiência de tutoria (Crasborn et al., 2008; Roehrig, Bohn, Turner, & Pressley, 2008; Thornton, 2014).

Crasborn et al. (2008) afirmam no seu estudo que os mentores com uma experiência maior em mentoria diferem dos restantes no que diz respeito à sua tendência para orientar os mentorados através de um estilo de autodescoberta. É ainda referido na literatura que as habilidades de orientação e apoio podem ser melhoradas se os mentores tiverem a possibilidade de as por em prática mais vezes (Crasborn et al., 2008; Evertson & Smithey, 2000; Hyland, 1992; Thornton, 2014). A investigação de Roehrig et al. (2008) realizada no contexto escolar mencionou que os professores mais eficazes eram apoiados por mentores com uma maior experiência em mentoria. Por sua vez, Larose (2013) valoriza a experiência anterior como mentor nos processos de ensino e de mentoria. Por fim, no estudo de Thornton (2014) a experiência de mentoria foi igualmente considerada relevante, pois facilitou o desenvolvimento da liderança dos mentores, incentivando a reflexão e uma perspetiva mais ampla sobre a aprendizagem.

Metodologia

Participantes

Participaram nesta investigação cinquenta e nove tutores (n=59), todos do sexo masculino, cada um responsável por um treinador estagiário diferente que realizava estágio nos clubes de futebol na época 2017/2018, no âmbito dos cursos de treinador de futebol das associações de futebol do Porto, Lisboa, Aveiro e Leiria.

Em Portugal, os cursos de certificação de treinadores caracterizam-se pela existência de três componentes diferentes: a componente geral, a componente específica e a componente de formação em exercício, ou seja, o estágio (IPDJ, I. P., 2010). A componente geral é comum aos diferentes cursos de treinadores existentes, pretendendo fornecer aos estudantes a treinadores conteúdos gerais das ciências do desporto como por exemplo, a psicologia ou a pedagogia do desporto. Por sua vez, a componente específica pretende fornecer conteúdos relacionados com a modalidade desportiva. Por fim, a componente de estágio tem como principal objetivo o desenvolvimento supervisionado, num contexto real de treino, pretendendo consolidar competências técnicas, relacionais e organizacionais que são consideradas relevantes para o treinador. Esta última componente é realizada em clubes ou associações desportivas e apresenta a duração de uma época desportiva. É de referir também, que é no estágio que o treinador estagiário tem a oportunidade de ser suportado e supervisionado por um tutor, uma figura mais experiente, que o auxilia durante este processo.

Foram inicialmente contactados via e-mail, todos os tutores da associação de futebol do Porto, havendo posteriormente a necessidade, devido ao reduzido número de respostas obtidas, de recorrer aos tutores de outras associações de futebol, sendo que as associações de Aveiro, Leiria e Lisboa foram as únicas que se prontificaram em colaborar neste estudo. Os questionários foram enviados por via eletrónica para que pudessem chegar até todos os tutores e para que pudessem responder de forma natural, honesta e voluntária, sendo garantida a confidencialidade e o anonimato das respostas dadas.

A maioria dos tutores apresentava uma formação de base relacionada com o desporto (57.6%, n=34), possuindo também na sua grande maioria um curso superior (81.3%, n=48), sendo que 33.9% (n=20) possuíam Mestrado na área desportiva, 23.7% (n=14) uma Licenciatura em Educação Física e Desporto/Ciências do Desporto, 23.7% (n=14) possuíam outras formações superiores, 15.3% (n=9) o 12º ano e 3.4% (n=2) o 9º ano. Um maior número de tutores exercia a sua profissão num contexto desportivo (66.1%, n=39), mais especificamente, as profissões de professor de educação física (30.5%, n=18) e treinador de futebol (22%, n=13).

De acordo com o estipulado no regulamento de estágios de futebol (IPDJ, 2015), os tutores devem possuir um nível de treinador superior àquele que o treinador estagiário está a frequentar no curso de treinador. Desta forma, os tutores neste estudo possuíam maioritariamente o Grau II de treinador (74.6%, n=44), seguido do Grau III (20.3%, n=12) e do Grau IV (5.1%, n=3). Quanto à experiência como treinador, os tutores apresentavam uma média de $8,5 \pm 0,791$ anos como treinadores principais e de $3,5 \pm 0,409$ anos como treinadores adjuntos, exercendo no momento do estudo sobretudo a função de treinadores principais (79.7%, n=47), particularmente nos escalões dos jogadores mais velhos, com uma grande percentagem dos tutores no escalão de Seniores (47.5%, n=28), Sub-19 (18.6%, n=11) e Sub-17 (18.6%, n=11).

Quanto à experiência passada de tutoria, 42.4% (n=25) dos tutores presentes nesta investigação nunca haviam exercido essa função anteriormente. Dos 57.6% (n=34) que já tinham sido tutores anteriormente, 29.4% (n=10) desempenharam essa função uma vez, 23.5% (n=8) duas vezes e 20.6% (n=7) cinco vezes, sendo de referir que o tutor com mais experiência desempenhou essa função 10 vezes.

Dos cinquenta e nove treinadores estagiários sob a supervisão dos tutores acima caracterizados, cinquenta e oito deles eram do sexo masculino e um do sexo feminino. Tinham como escolaridade principal o 12º ano (55.9%, n=33), sendo que 40.7% (n=24) dos treinadores estagiários frequentaram o ensino superior e 30.5% (n=18) tiraram cursos superiores em áreas relacionadas com o desporto. Um grande número de treinadores estagiários eram estudantes

(32.2%, n=19), com alguns a estarem desempregados (8.5%, n=5) e outros a serem professores de educação física (6.8%, n=4), exercendo maioritariamente a função de treinador adjunto (54.2%, n=32), principalmente nos escalões com jogadores mais velhos (sub-19 com 16.9% e seniores com 13.6% dos treinadores estagiários), embora seja possível observar o facto dos treinadores estagiários atuarem numa grande diversidade de idades, neste caso, desde os 8 anos até aos adultos. De referir que 8.5% (n=5) dos treinadores estagiários exercia a sua função em equipas que competiam a nível nacional, contrastando com a grande maioria que estava em equipas que competiam a nível regional (91.5%, n=54).

Por último, é possível observar que 39% (n=23) dos tutores desempenhavam funções no mesmo escalão que os treinadores estagiários.

Procedimentos de recolha de dados

Instrumento de recolha: o questionário

Para a recolha de dados foi utilizado um questionário de modo a auferir o que realmente ocorre nos processos de tutoria, através do ponto de vista dos tutores. Posto isto, o questionário foi construído com base na literatura da especialidade (Mesquita, 2016; Nash, 2003) e de acordo com os objetivos de investigação. Após a sua construção, foi efetuada a validação do conteúdo onde o instrumento foi revisto por dois peritos, investigadores e professores universitários da área em questão com elevado conhecimento e experiência e por um treinador, tendo-se posteriormente realizado um estudo piloto com quatro tutores, que apresentavam características semelhantes às aquelas que iriam ser estudadas, para se testar a intangibilidade, precisão e objetividade das questões realizadas. Posto isto, o questionário foi reformulado com base nos indicadores a melhorar mencionados pelos peritos e pelos tutores, tendo-se apresentado a versão final do instrumento composta por três partes diferentes.

A primeira parte solicitou informações demográficas dos tutores (como o sexo, profissão, escolaridade, nível de treinador, anos de experiência enquanto

treinador, escalão, função desempenhada e experiência enquanto tutor) e dos treinadores estagiários (como o sexo, profissão, escolaridade, escalão, função e nível competitivo da equipa). A segunda parte consistiu em questões sobre a frequência de reuniões, conteúdo das reuniões, tarefas do treinador estagiário e sobre o processo de estágio, sendo utilizada para responder uma escala de Likert de 1 a 5 (em que 1 significava nunca, 2 raramente, 3 às vezes, 4 frequentemente e 5 sempre). Por fim, a terceira e última parte do questionário consistiu em questões de resposta aberta, em que os tutores tinham a oportunidade de responder o que considerassem mais apropriado, estando estas questões relacionadas com a frequência das reuniões, o planeamento e avaliação do treino e da competição e com o processo de estágio.

O questionário foi colocado online entre outubro de 2017 e janeiro de 2018, através da Google formulários, com o propósito de facilitar a chegada do mesmo aos tutores e posteriormente facilitar-nos também a chegada das respostas. Esse facto fez com que obtivéssemos um maior número de respostas por parte dos tutores, contribuindo também para isso a ajuda que nos foi dada pelas associações de futebol que colaboraram connosco.

Procedimentos de análise de dados

Para a realização da análise de dados utilizou-se o programa estatístico IBM SPSS Software 23. Recorreu-se a uma análise estatística descritiva, a fim de obter os valores das médias, do desvio-padrão, dos mínimos e dos máximos das respostas que requeriam a utilização da escala de Likert.

O teste de medidas independentes foi aplicado, para verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas em relação à variável “formação académica do tutor”, recorrendo-se ao teste de Levene para estudar a homogeneidade das variâncias, para um nível de significância de 0,05.

Realizou-se também o Teste One-Way ANOVA, para verificar se existiam diferenças estatisticamente significativas em relação às variáveis “grau de treinador” e “experiência de tutoria do tutor”, e neste caso foram efetuadas

comparações múltiplas de *Post Hoc*, com recurso ao teste Tukey, para um nível de significância de 0,05.

Por fim, para analisar as respostas abertas, utilizou-se o processo indutivo de análise de Charmaz (2006), que abrange a análise inicial, seguida de uma análise focada e de uma análise teórica. Durante a primeira fase, os dados foram analisados na sua totalidade, com o intuito de criar códigos a partir dos dados analisados ao invés de tentar coloca-los em certos códigos pré-definidos (Charmaz, 2006). A segunda etapa consistiu na identificação e agregação dos códigos com significados semelhantes, com o objetivo de concretizar um refinamento dos dados obtidos inicialmente (Charmaz, 2006). Por fim, efetuou-se a análise teórica para gerar possíveis conexões entre os temas resultantes e algumas teorias que poderiam auxiliar na compreensão das principais questões demonstradas (Charmaz, 2006).

Resultados

Resultados

Análise descritiva dos resultados

Caraterização dos contactos entre tutor e treinador estagiário

Iniciando com a caraterização do espaço onde decorrem os contactos (Quadro 1), é possível observar o facto de os tutores deste estudo mencionarem, que os contactos entre estes e os treinadores estagiários ocorrem com maior frequência no campo (3,47), seguindo-se a utilização de salas (2,93) e de balneários (2,85). É possível verificar também, que os contactos fora do ambiente do clube são aqueles que ocorrem com menor frequência (2,64).

Quadro 1. Análise descritiva da frequência de utilização dos locais onde se realizam os contactos entre os tutores e os treinadores estagiários.

Locais onde se realizam os contactos				
Locais	Mín.	Máx.	Média	SD
Salas	1	5	2,93	1,172
Balneários	1	5	2,85	1,483
Campo	1	5	3,47	1,318
Fora do ambiente do clube	1	5	2,64	1,141

Mín.= Mínimo; Máx.= Máximo; SD= Desvio-padrão

Analisando a frequência de contactos mensais existentes entre tutores e treinadores estagiários (Quadro 2), é possível observar que, em média os tutores contactam cerca de seis vezes por mês com o treinador estagiário.

Quadro 2. Análise descritiva da frequência de contactos mensais entre os tutores e os treinadores estagiários.

Contactos mensais				
	Mín.	Máx.	Média	SD
Frequência de contactos mensais	1	30	6,02	6,169

Mín.= Mínimo; Máx.= Máximo; SD= Desvio-padrão

Permanecendo na mesma temática, a pergunta “Qual o principal motivo para essa frequência?”, induziu dois tipos de respostas por parte dos tutores. Alguns entenderam que a pergunta os questionava sobre o principal motivo para existir esse número de contactos (Quadro 3), sendo que outros perceberam que a questão incidia sobre o principal motivo para não existir um maior número de contactos (Quadro 4).

Desta forma, o desenvolvimento do treinador estagiário (19,7%) foi o principal motivo apontado pelos tutores para o número de contactos realizados com os treinadores estagiários, seguindo-se a preparação de treinos (18,2%), o acompanhamento do treinador estagiário (16,7%) e o esclarecimento de dúvidas (15,1%).

Quadro 3. Análise descritiva dos principais motivos para existir essa frequência de contactos com os treinadores estagiários.

Principais motivos para existir essa frequência de contactos com os treinadores estagiários	
Motivos	Percentagem (%)
Desenvolvimento do treinador estagiário	19,7
Preparação de treinos	18,2
Acompanhamento do treinador estagiário	16,7
Esclarecimento de dúvidas	15,1
Evolução do trabalho	10,6
Preparação de competições	7,6
Questões de equipa	6,1
Outros indicadores	6,1
Total	100

Por outro lado, a falta de tempo (75%) é apontada claramente como o principal motivo para a não existência de um maior número de contactos entre os tutores e os treinadores estagiários.

Quadro 4. Análise descritiva dos principais motivos para não existir um maior número de contactos com os treinadores estagiários.

Principais motivos para não existir um maior número de contactos com os treinadores estagiários
--

Motivos	Percentagem (%)
Falta de tempo	75
Horário de trabalho	16,7
Vida pessoal	8,3
Total	100

Apesar da falta de tempo ser mencionada como fator limitativo para contactar com os estagiários, alguns tutores nomeiam as mensagens e os e-mails como meios pelos quais os contactos podem ocorrer:

A comunicação é constante (também por email, telemóvel) e o envolvimento do treinador estagiário no trabalho realizado é total. (Tutor 25).

Os contactos por vezes são realizados por e-mail ou por mensagem. (Tutor 45).

Contactos realizados pela internet. (Tutor 46).

Examinando os conteúdos abordados nas reuniões e/ou contactos realizados entre o tutor e o treinador estagiário (Quadro 5), é possível observar que as dúvidas do estagiário (4,24) e o papel do treinador (4,19) são aqueles mais abordados. Em sentido inverso, o clima da equipa (3,69) e o modelo de jogo (3,71), são por sua vez os menos abordados. Por estes valores, é possível verificar uma maior atenção dada aos indicadores pessoais e individuais do treinador em formação.

Quadro 5. Análise descritiva dos principais conteúdos abordados nas reuniões e/ou contactos realizados entre os tutores e os treinadores estagiários.

Conteúdos abordados nas reuniões/contactos realizados entre o tutor e o treinador estagiário				
Conteúdos	Mín.	Máx.	Média	SD
Modelo de jogo	1	5	3,71	1,099
Papel do treinador	2	5	4,19	0,754
Interação treinador-jogador	2	5	3,95	0,860
Clima da equipa	2	5	3,69	0,771
Problemas existentes	2	5	4,05	0,797
Dúvidas do estagiário	2	5	4,24	0,751

Mín.= Mínimo; Máx.= Máximo; SD= Desvio-padrão

Por fim, examinou-se quais as pessoas presentes nas reuniões realizadas com os treinadores estagiários (Quadro 6). Pelos resultados obtidos, é visível que os treinadores principais (4,28) são as pessoas que mais estão presentes nas reuniões para além dos estagiários, seguindo-se os coordenadores (3,08). Por outro lado, os diretores (1,75), os elementos do staff (2,25) e os treinadores adjuntos (2,26), são aqueles que participam menos nessas mesmas reuniões. Os tutores aparentam restringir as reuniões apenas àqueles que estão mais próximos dos treinadores estagiários, de modo a não serem efetuadas opiniões sem fundamento de pessoas que não acompanham os processos dos mesmos:

Não se deve expor ou envolver o estagiário com diferentes elementos fora do âmbito técnico do tutor ou que não tenham nada a ver com as suas prestações, de forma a não se emitirem opiniões por parte de muitos para as quais, muitas das vezes não têm capacidade nem formação para fazerem uma análise correta e formular uma opinião sobre o próprio estagiário. (Tutor 24).

Quadro 6. Análise descritiva da presença de pessoas nas reuniões realizadas com os treinadores estagiários.

Pessoas presentes nas reuniões realizadas com o treinador estagiário				
Pessoas	Mín.	Máx.	Média	SD
Treinador principal	1	5	4,28	1,054
Treinador adjunto	1	5	2,26	1,607
Coordenador	1	5	3,08	1,590
Diretor	1	4	1,75	0,993
Elementos do staff	1	5	2,25	1,268

Mín.= Mínimo; Máx.= Máximo; SD= Desvio-padrão

Espaço de atuação do treinador estagiário

Observando a participação dos treinadores estagiários no processo de planeamento de treinos e da competição (Quadro 7), é possível verificar que a maioria destes (76,3%) participa ativamente no planeamento de treinos, sendo que 44,1% desempenha essa tarefa individualmente. Caso idêntico é verificado no planeamento da competição, onde 76,3% dos treinadores estagiários têm uma participação ativa, sendo que 42,4% dos mesmos realiza essa tarefa de modo individual.

Quadro 7. Análise descritiva da participação dos treinadores estagiários no processo de planeamento de treinos e da competição.

	Planeamento de treinos	Planeamento da competição
Pessoas	Percentagem (%)	Percentagem (%)
Treinador estagiário	44,1	42,4
Equipa técnica	32,2	33,9
Treinador principal (Tutor)	15,3	15,3
Treinador principal	8,5	8,5
Total	100	100

Por sua vez, na avaliação do treino e da competição (Quadro 8) é possível observar uma maior percentagem de treinadores estagiários envolvidos. Estão então envolvidos na avaliação do treino 84,8% dos estagiários, sendo que 47,5% dos mesmos efetua esta tarefa em conjunto com a restante equipa técnica e que 35,6% realizam-na individualmente. De modo semelhante, estão envolvidos no processo de avaliação da competição 91,6% dos treinadores estagiários, sendo que 32,2% dos mesmos realiza esta tarefa de forma individual, embora seja na sua maioria, realizada pelos estagiários conjuntamente com a restante equipa técnica (54,3%).

Quadro 8. Análise descritiva da participação dos treinadores estagiários no processo de avaliação do treino e da competição.

Avaliação do treino		Avaliação da competição	
Pessoas	Percentagem (%)	Pessoas	Percentagem (%)
Equipa técnica	47,5	Equipa técnica	54,3
Treinador estagiário	35,6	Treinador estagiário	32,2
Tutor	10,2	Tutor	5,1
Coordenador	3,4	Treinador estagiário e coordenador	5,1
Treinador principal	1,7	Treinador principal	1,7
Treinador estagiário e coordenador	1,7	Treinadores adjuntos	1,7
Total	100	Total	100

Examinando as tarefas realizadas pelos treinadores estagiários (Quadro 9), é possível mencionar que a observação de atletas na competição (4,71), observação de atletas no treino (4,69) e o apoio nas tarefas do treino (4,64) são aquelas que os estagiários mais realizam. Em sentido inverso, a observação de equipas adversárias (3,02) e a orientação completa do treino (3,05) são as tarefas que os treinadores em formação menos realizam. Por estes resultados, é possível afirmar que os treinadores estagiários desempenham mais tarefas ligadas à observação dos jogadores, tanto em contexto de treino como em contexto de competição.

Quadro 9. Análise descritiva da frequência das tarefas realizadas pelo treinador estagiário.

Tarefas realizadas pelo treinador estagiário				
Tarefas	Mín.	Máx.	Média	SD
Transporte de material para o treino	1	5	3,95	0,990
Colocação de cones, ou material afim, nos espaços de treino	3	5	4,31	0,725
Reposição de bolas no treino	2	5	4,05	0,860
Apoio nas tarefas do treino	3	5	4,64	0,580
Avaliação do desenvolvimento dos exercícios do treino	3	5	4,10	0,759
Fornecimento de instruções aos jogadores no treino	2	5	4,12	0,948
Fornecimento de instruções aos jogadores na competição	1	5	3,46	1,489
Organização de grupos de trabalho no treino	1	5	3,78	1,115
Observação de atletas no treino	3	5	4,69	0,565
Observação de atletas na competição	3	5	4,71	0,559
Observação do comportamento do treinador principal no treino	2	5	4,22	0,941
Observação do comportamento do treinador principal na competição	3	5	4,38	0,793
Observação de equipas adversárias	1	5	3,02	1,444
Orientação completa do treino	1	5	3,05	1,686

Mín.= Mínimo; Máx.= Máximo; SD= Desvio-padrão

Observando mais pormenorizadamente as respostas que dizem respeito à tarefa, *orientação completa do treino* (Quadro 10), é possível verificar que 35,6% dos estagiários orientam sempre o treino completo, sendo que, pelo contrário, 28,8% nunca o orienta completamente.

Quadro 10. Análise descritiva das respostas à tarefa “Orientação completa do treino”.

Orientação completa do treino	
Respostas	Percentagem (%)
1	28,8
2	15,3
3	13,6
4	6,8
5	35,6
Total	100

Na ótica de entender então quais as componentes orientadas pelos treinadores estagiários quando nunca orientam o treino completamente (Quadro 11), é possível visualizar que estes são às vezes responsáveis pela orientação de exercícios com grupos de jogadores (3,24) e pela orientação do aquecimento (3,00), sendo raramente responsáveis pela orientação de trabalho de ginásio (1,59) e de exercícios com a totalidade dos jogadores (2,18).

Quadro 11. Análise descritiva das componentes orientadas pelos treinadores estagiários quando nunca orientam o treino completo.

Componentes orientadas pelos treinadores estagiários quando nunca orientam o treino completo				
Componentes	Mín.	Máx.	Média	SD
Aquecimento	2	5	3,00	0,866
Exercícios com grupos de jogadores	1	5	3,24	1,033
Exercícios com a totalidade dos jogadores	1	4	2,18	0,809
Trabalho de ginásio	1	5	1,59	1,121

Mín.= Mínimo; Máx.= Máximo; SD= Desvio-padrão

Para além das tarefas referidas anteriormente, os tutores mencionam que os treinadores estagiários efetuam outras tarefas como o controlo da

assiduidade dos jogadores nos treinos e a realização de filmagens dos jogos realizados, assim como a observação e análise da própria equipa em competição:

[O estagiário] Filma e analisa os jogos; realiza vídeos para análise. (Tutor 8).

Análise de jogo realizado. (Tutor 11).

Observação da própria equipa. (Tutor 36).

Observar estatisticamente a equipa nos jogos e as presenças no treino. (Tutor 50).

Analisar a equipa. (Tutor 54).

Acompanhamento no desenvolvimento profissional do treinador estagiário

No que concerne à frequência com que o tutor observa o treinador estagiário (Quadro 12), é possível ver que em média, o tutor observa aproximadamente sete vezes por mês os treinos do estagiário e duas vezes, mensalmente, as competições do mesmo. Estes valores estão relacionados com o facto de os tutores desempenharem funções no mesmo escalão dos treinadores estagiários em 39% dos casos, observando desta maneira, nesses casos, os estagiários em todos os treinos e jogos realizados pela equipa.

Quadro 12. Análise descritiva da frequência com que o tutor observa o treinador estagiário mensalmente.

Frequência com que o tutor observa o treinador estagiário mensalmente				
Componentes	Mín.	Máx.	Média	SD
Observação de treinos do treinador estagiário	0	16	7,24	4,844
Observação de competições do treinador estagiário	0	4	2,41	1,328

Mín.= Mínimo; Máx.= Máximo; SD= Desvio-padrão

Quando questionados sobre os indicadores considerados mais importantes a promover nos treinadores estagiários no treino (Quadro 13), os tutores mencionaram na sua maioria as competências do treinador (55,6%) como a principal aspeto a promover, indicando a liderança, a autonomia, a comunicação, o planeamento e a reflexão como principais competências a desenvolver nos estagiários. O segundo aspeto mais referido foi a intervenção

do treinador no treino (25%), tendo os tutores mencionado especificamente o controlo dos exercícios, a perceção das componentes do treino e a seleção dos conteúdos e estratégias mais adequadas. O terceiro aspeto mais apontado foi a experiência no papel de treinador (11,1%).

Quadro 13. Análise descritiva dos indicadores considerados mais importantes a promover por parte dos tutores nos treinadores estagiários no treino.

Indicadores considerados mais importantes a promover por parte dos tutores nos treinadores estagiários no treino	
Indicadores	Percentagem (%)
Competências do treinador	55,6
Intervenção do treinador no treino	25
Experiência no papel de treinador	11,1
Integração do treinador no grupo	4,2
Outros	4,2
Total	100

Questionamento

Examinando as questões realizadas pelos tutores aos estagiários (Quadro 14) é possível verificar que o questionamento incide frequentemente sobre características do treino (4,03), atribuindo o foco principal das perguntas a constrangimentos ligados aos exercícios, tais como os objetivos, a pertinência, os respetivos efeitos e o que pode ser melhorado. Tal pode ser constatado através dos exemplos de questões mencionadas pelos mesmos:

Fizeste este exercício com que objetivo? (Tutor 36).

Achas que foi pertinente a realização deste exercício para o nosso jogar? (Tutor 18).

O que está errado, ou pode ser melhorado neste exercício? (Tutor 11).

O que é que este exercício desenvolve nos jogadores? É isso que queres? (Tutor 45).

Os tutores também realizam frequentemente questões sobre as decisões tomadas pelos treinadores estagiários (3,89), pelos treinadores principais (3,81), e questões sobre os jogadores (3,80), pedindo aos estagiários que justifiquem

as suas opções, que opinem sobre aquelas tomadas pelo treinador principal e que falem sobre o rendimento e desenvolvimento dos jogadores:

O porquê de determinada decisão. (Tutor 19).

O que pensas daquilo que o treinador principal faz? Farias igual? (Tutor 54).

Sobre a sua opinião acerca do rendimento, evolução e potencial de cada um dos jogadores. (Tutor 25).

Com menor frequência, são abordados nas questões assuntos relacionados com a competição (3,41) e com o modelo de jogo (3,58).

Quadro 14. Análise descritiva dos assuntos das questões realizadas pelo tutor ao treinador estagiário.

Assuntos das questões realizadas pelo tutor ao treinador estagiário				
Assuntos	Mín.	Máx.	Média	SD
Questões sobre o treino	2	5	4,03	0,718
Questões sobre os jogadores	2	5	3,80	0,867
Questões sobre o modelo de jogo	2	5	3,58	0,951
Questões sobre a competição	2	5	3,41	1,052
Questões sobre as decisões do treinador principal	2	5	3,81	0,859
Questões sobre as decisões do treinador estagiário	1	5	3,89	1,121
Questões sobre o modo de liderar do treinador principal	2	5	3,69	0,965
Questões sobre o modo de liderar do treinador estagiário	1	5	3,78	1,121

Mín.= Mínimo; Máx.= Máximo; SD= Desvio-padrão

Extraindo os assuntos das questões realizadas pelos treinadores estagiários dos exemplos de perguntas mencionados pelos tutores (Quadro 15), o treino apresenta-se, claramente, como o assunto sobre o qual, os treinadores estagiários realizam mais questões (55,9%), questionando especificamente sobre exercícios, aspetos a desenvolver no treino e sobre o relacionamento com os jogadores, seguindo-se questões sobre o papel do treinador (15,5%) e sobre os jogadores (15,5%). Dentro destes assuntos, é possível observar que os

treinadores, tal como ocorre com os tutores, realizam um grande número de perguntas sobre os exercícios de treino:

Como posso evoluir o exercício? (Tutor 2).

Porque é que aquele exercício foi idealizado daquela forma? (Tutor 11).

Este exercício corresponde ao objetivo que quero? (Tutor 42).

Quadro 15. Análise descritiva dos assuntos das questões realizadas pelo treinador estagiário ao tutor.

Assuntos das questões realizadas pelo treinador estagiário ao tutor	
Assuntos	Percentagem (%)
Questões sobre o treino	55,9
Questões sobre o papel do treinador	15,5
Questões sobre os jogadores	15,5
Questões sobre a competição	4,8
Questões sobre o modelo de jogo	3,6
Questões sobre as decisões do tutor	2,4
Outros	2,4
Total	100

Algumas questões realizadas apontam para uma pouca intervenção, presença e autonomia no treino por parte dos treinadores estagiários:

O porquê de não ter uma maior autonomia. (Tutor 41).

O que faço para ter mais presença no treino? (Tutor 43).

Como posso ser mais interventivo no treino? (Tutor 51).

Como posso contribuir mais no processo de treino? (Tutor 54).

Análise comparativa dos resultados obtidos em função das características dos tutores

Nesta secção, procurou-se analisar comparativamente as respostas dos tutores em função da formação académica, do nível de treinador e da experiência de tutoria dos mesmos.

Foi possível encontrar diferenças estatisticamente significativas em algumas respostas em função da formação académica e do nível de treinador do tutor, não encontrando diferenças estatisticamente significativas em função da experiência de tutoria do mesmo.

Deste modo, serão analisados de seguida somente os resultados obtidos em função da formação académica e do nível de treinador dos tutores.

Formação académica do tutor

Realizamos neste espaço, a análise comparativa das respostas fornecidas pelos tutores, em função da sua formação académica (Quadro 16). Para tal, optou-se por comparar as respostas de tutores com formação em ensino superior (ES), que inclui licenciatura em educação física e desporto/ciências do desporto, mestrado na área desportiva e outras formações superiores, com as respostas de tutores sem formação em ensino superior (SES), onde se inclui o 9º e 12º anos. Da nossa amostra, 48 tutores possuem formação em ensino superior enquanto que 11 não a possuem.

No total, é possível observar seis diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos tutores com formação em ensino superior e aqueles sem formação em ensino superior.

No que diz respeito aos conteúdos abordados nas reuniões/ contactos realizados entre o tutor e o treinador estagiário, é possível observar que os tutores com formação em ensino superior abordam com maior frequência, os problemas existentes (4,19) e as dúvidas do estagiário (4,40) comparativamente aos tutores sem formação em ensino superior (3,45 e 3,55, respetivamente).

Nas tarefas realizadas pelo treinador estagiário, é visível que os tutores sem formação em ensino superior têm estagiários que orientam mais vezes o treino completo (4,00), comparativamente aos estagiários dos tutores com formação em ensino superior (2,83).

Por fim, no que toca aos assuntos das questões realizadas pelos tutores aos estagiários, denota-se que os tutores com formação em ensino superior realizam mais questões sobre o treino (4,15), decisões do treinador principal (3,96) e sobre o modo de liderar do treinador principal (3,82), quando comparados com os tutores sem formação em ensino superior (3,55, 2,75 e 2,75 respetivamente).

Quadro 16. Análise comparativa das respostas fornecidas pelos tutores em função da formação académica.

Conteúdos abordados nas reuniões/contactos realizados entre o tutor e o treinador estagiário	Médias \pm SD		T	Sig
	SES	ES		
Problemas existentes	3,45 \pm 0,688	4,19 \pm 0,762	-2,925	0,005
Dúvidas do estagiário	3,55 \pm 0,522	4,40 \pm 0,707	-3,752	0,000
Tarefas realizadas pelo treinador estagiário	Médias \pm SD		T	Sig
	SES	ES		
Orientação completa do treino	4,00 \pm 1,183	2,83 \pm 1,718	2,685	0.014
Assuntos das questões realizadas pelo tutor ao treinador estagiário	Médias \pm SD		T	Sig
	SES	ES		
Questões sobre o treino	3,55 \pm 0,688	4,15 \pm 0,684	-2,624	0,011
Questões sobre as decisões do treinador principal	2,75 \pm 0,957	3,96 \pm 0,744	-2,956	0,006
Questões sobre o modo de liderar do treinador principal	2,75 \pm 0,957	3,82 \pm 0,905	-2,202	0,035

SD= Desvio-Padrão; SES = Sem Ensino Superior; ES = Ensino Superior; Diferença estatisticamente significativa ($p \leq 0,05$)

Grau de treinador do tutor

No quadro 17 está apresentada uma análise comparativa das respostas fornecidas pelos tutores em função do seu grau de treinador de futebol. Deste modo efetuou-se a divisão dos grupos, de acordo com os níveis federativos existentes na Federação Portuguesa de Futebol, havendo 44 tutores com o grau II de treinador, 12 com o grau III e 3 com o grau IV.

No total, é possível observar três diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos tutores com o grau II, grau III e grau IV.

No que concerne aos locais onde se realizam os contactos entre os tutores e os treinadores estagiários, é possível verificar que os tutores com grau IV realizam um menor número de contactos com os estagiários fora do ambiente do clube (1,00), comparativamente aos que possuem grau II (2,73) e grau III (2,75). Estes valores podem estar relacionados com o facto dos tutores com o grau IV desempenharem funções em equipas de nível nacional e na coordenação do clube, não existindo tempo para contactar com os estagiários

para além dos contactos efetuados no clube. Também pode ter sido influenciador dos resultados obtidos, o facto de existir uma amostra muito menor de tutores com o grau IV de treinador de futebol em relação aos restantes níveis.

Analisando a frequência de contactos mensais entre os tutores e os treinadores estagiários, é possível observar que os tutores com o grau IV de treinador de futebol contactam com os estagiários com maior frequência mensalmente (18,00), em relação aos tutores com o grau II (5,59) e com o grau III (4,58).

Por sua vez, nas tarefas realizadas pelo treinador estagiário, pode-se visionar que os treinadores estagiários dos tutores com o grau II de treinador fornecem mais instruções aos jogadores na competição (3,59), comparativamente aos estagiários dos tutores com o grau IV (1,33).

Quadro 17. Análise comparativa das respostas fornecidas pelos tutores em função do seu grau de treinador de futebol.

Locais onde se realizam os contactos	Médias \pm SD			F	Sig
	2	3	4		
Fora do ambiente do clube	2,73 \pm 1,169	2,75 \pm 0,866	1,00 \pm 0,000	3,574	2-4= 0,028 3-4= 0,042
Contactos mensais	Médias \pm SD			F	Sig
	2	3	4		
Frequência de contactos mensais	5,59 \pm 5,114	4,58 \pm 4,999	18,00 \pm 13,115	7,442	2-4= 0,001 3-4= 0,001
Tarefas realizadas pelo treinador estagiário	Médias \pm SD			F	Sig
	2	3	4		
Fornecimento de instruções aos jogadores na competição	3,59 \pm 1,369	3,50 \pm 1,732	1,33 \pm 0,577	3,513	2-4= 0,028

D.P.= Desvio-Padrão; Diferença estatisticamente significativa ($p \leq 0,05$)

Experiência de tutoria do tutor

Relativamente a esta variável e considerando que os profissionais atingem o período de consolidação do seu desenvolvimento após cinco anos de

experiência (Burden, 1990) e obtêm conhecimentos especializados após dez anos (Abraham et al., 2006) optou-se por classificar a experiência de tutoria em três categorias. Na primeira categoria estavam inseridos os tutores com pouca experiência de tutoria (até cinco anos de experiência, n=51), na segunda tutores com experiência média (entre cinco e dez anos de experiência, n=6) e na terceira estavam inseridos tutores com elevada experiência de tutoria (acima de dez anos de experiência, n=2).

Após efetuadas as análises comparativas das respostas dos diferentes grupos, não foi possível verificar nenhuma diferença estatisticamente significativa entre tutores com pouca experiência, tutores com experiência média e tutores com elevada experiência de tutoria.

Discussão

Discussão

Caraterização dos contactos entre tutor e treinador estagiário

Locais e frequência de contacto

No presente estudo, os tutores mencionaram o campo como o local mais utilizado para os contactos com os treinadores estagiários, evidenciando o facto de os contactos ocorrerem antes, durante ou após a realização de treinos e/ou de competições.

O facto de os tutores nem sempre desempenharem funções no mesmo escalão do que os estagiários, parece reduzir o número de contactos existentes entre ambos, visto não utilizarem da mesma forma os treinos como meio para o contacto. Foi possível observar que em média os tutores contactam com os treinadores estagiários cerca de seis vezes por mês, contrastando estes resultados em certa parte com aqueles obtidos pelo estudo realizado por Silva (2014), onde existiam entre três a quatro contactos semanais entre os tutores e os treinadores estagiários, coincidindo com os dias de treino, sem a definição de um calendário específico para tal. É realçado também no mesmo estudo, que os contactos entre tutor e estagiário eram limitados em termos de qualidade, sendo breves e informais.

No contexto escolar, a investigação de LoCasale-Crouch, Davis, Wiens e Pianta (2012), mencionou que os professores estagiários despendiam entre uma a duas horas por semana com os seus mentores numa fase inicial do ano letivo, diminuindo esse tempo de contacto numa fase mais adiantada do mesmo.

Apesar de ser necessário a existência de formas de relacionamento entre o estagiário e o tutor, como reuniões e/ou outras formas de comunicação (IPDJ, I.P., 2015), a frequência de contactos existente é ainda insuficiente, pois apesar de ocorrerem em número razoável, cingem-se aos momentos antes, durante ou após os treinos realizados.

Finalidade dos contactos e constrangimentos inerentes

Não obstante, e apesar de insuficientes, os tutores consideram os contactos como uma oportunidade para o desenvolvimento dos estagiários, através da utilização de questionamento, da promoção de um processo reflexivo e da frequente troca de ideias sobre os mais variados aspetos inerentes à ação do treinador. Para além disso, os contactos são utilizados para a preparação dos treinos por parte de alguns tutores que desempenham funções no mesmo escalão dos estagiários, fazendo com que estes últimos façam também parte deste processo.

Os tutores apresentam também como razão para os contactos o acompanhamento dos estagiários, com o intuito de verificar o progresso dos mesmos e o cumprimento ou não dos aspetos mencionados no regulamento de estágio. O esclarecimento de dúvidas apresenta-se como outra das razões mais mencionadas pelos tutores para reunirem com os estagiários, ajudando-os a resolver os seus problemas e a dissipar as incertezas existentes, aspetos que são essenciais para os treinadores estagiários, visto estarem pela primeira vez a vivenciar o papel de treinador e a confrontar tudo aquilo que aprenderam na teoria com a complexidade prática inerente à atividade do treinador.

Por outro lado, o tempo é mencionado pelos tutores como o principal fator limitativo para a ocorrência de uma maior frequência de contactos com o estagiário, visto possuírem outras profissões para além da profissão de treinador, assim como os treinadores estagiários. Este facto, faz com que o tempo disponível de ambos seja limitado, sendo difícil de encontrar tempo comum para os contactos ocorrerem, para além daqueles que ocorrem no campo. Desta forma, alguns dos tutores mencionam o uso de mensagens e de e-mails como estratégia para contactar com os estagiários, podendo não ser tão eficaz como a existência de contactos pessoais, pois as palavras escritas podem ser percebidas de forma distinta da pretendida, embora possa ser aceite, face à impossibilidade de contacto pessoal.

Conteúdos abordados nas reuniões

No que toca ao envolvimento entre estes dois intervenientes do estágio, o desenvolvimento de relações suficientemente envolventes e vinculativas são difíceis de alcançar, visto existirem muitas e variadas barreiras no que toca às interações significativas (Rynne, 2008).

Quando existem contactos mais formais, isto é, reuniões, as dúvidas do estagiário e o papel do treinador são os conteúdos mais visados, denotando-se que os tutores atribuem uma maior atenção aos conhecimentos e competências revelados pelo treinador estagiário, assim como às suas inquietudes. Por sua vez, Silva (2014), verificou na sua investigação que os temas abordados entre tutores e estagiários eram do foro técnico e tático da modalidade, evidenciando desta forma uma preocupação maior com a especificidade do treino. No mesmo estudo, é ainda afirmado que não se efetuam sessões individualizadas de tutoria, que não se programam nem planeiam reuniões alargadas e que não há variedade de temáticas abordadas, contradizendo o que está no regulamento de estágio. Observando aquilo que os tutores responderam no nosso estudo, é possível mencionar, contrariamente ao exposto anteriormente, uma variedade de conteúdos abordados entre tutores e estagiários, sendo abordado frequentemente conteúdos acerca do modelo de jogo, do papel do treinador, da interação treinador-jogador, do clima de equipa, dos problemas existentes e das dúvidas do estagiário.

Segundo o regulamento de estágios (IPDJ, I. P., 2015), os treinadores estagiários devem realizar um número conveniente de reuniões, para o bom desenvolvimento das tarefas pertencentes ao estágio com diversos sujeitos, sendo eles: o coordenador do estágio; o tutor do estágio; os pais e/ou encarregados de educação dos jogadores, tendo como objetivo sensibilizar e informar; os elementos constituintes da equipa técnica; os dirigentes da entidade desportiva; e os elementos da estrutura médica ou paramédica da entidade desportiva. Neste sentido, verificou-se que os treinadores principais da equipa técnica dos estagiários estavam frequentemente presentes nas reuniões realizadas com os últimos, seguindo-se os coordenadores, que presenciavam

estes momentos algumas vezes. De salientar que os treinadores principais e os coordenadores eram, em algumas ocasiões, os próprios tutores e por isso haver uma maior presença destes dois grupos de pessoas nessas reuniões. Por outro lado, os treinadores adjuntos, os elementos do staff e os diretores raramente estavam presentes aquando das reuniões realizadas com os estagiários, sendo que isto acontece algumas vezes, devido aos próprios estagiários serem os treinadores adjuntos e também devido ao facto de por vezes, a equipa técnica ser constituída por apenas mais um elemento para além do treinador estagiário, desempenhando a função de treinador principal ou de treinador adjunto.

Espaço de atuação do treinador estagiário

Apesar de os treinadores estagiários deste estudo desempenharem maioritariamente a função de treinador adjunto nos seus escalões, foi possível observar que grande parte dos mesmos teve a oportunidade de experienciar o papel de treinador principal em alguns treinos, percebendo assim quais as implicações distintas destas duas funções. Estes resultados, vão ao encontro daqueles obtidos no estudo de Afonso et al. (2016), que evidenciaram a percepção dos estagiários das diferenças entre ser treinador principal e ser treinador adjunto. Também neste estudo, os estagiários possuíram a oportunidade de vivenciar o papel de treinador principal de modo esporádico, percebendo ainda que o comportamento difere conforme a função realizada.

Torna-se assim relevante para os treinadores estagiários, a vivência dos mais variados ambientes, no que toca a toda a atividade do treinador, devido à complexidade e exigência inerente a esta profissão (Cushion et al., 2006; Mesquita, 2010b; Mesquita et al., 2012a; Stoszkowski & Collins, 2014; Vallé & Bloom, 2005), preparando-os assim, de um modo mais completo para o seu futuro. Um desses aspetos é o planeamento, elemento crucial daquilo que é a atividade do treinador, sendo considerado como um elemento central e fundamental do processo de coaching (Grecic & Collins, 2013). Uma grande parte dos estagiários deste estudo participava ativamente no processo de planeamento do treino e da competição, existindo um grande número destes que

realiza estas tarefas individualmente. Verificou-se ainda que alguns treinadores estagiários realiza as tarefas mencionadas anteriormente em conjunto com a sua equipa técnica, sendo importante a presença de outros elementos, de forma a existir um debate e confronto de ideias, promovendo desta forma a partilha de opiniões e a reflexão. De acordo com esta ideia parecem estar os regulamentos de estágio (IPDJ, I. P., 2015), que mencionam a responsabilidade e a obrigação que os tutores possuem, em apoiar a preparação dos planos de época e das unidades de treino a ministrar pelo estagiário.

Ao contrário daquilo que se observou e do que é mencionado no regulamento de estágios, Silva (2014) verificou que os estagiários da sua amostra não participavam no planeamento do treino, sendo informados pelo treinador principal/tutor acerca dos conteúdos a trabalhar no treino no momento antes do seu início, contrariando a vontade revelada pelos estagiários em fazer parte deste processo.

Por sua vez, o processo de avaliação do treino e da competição torna-se importante para o treinador no que diz respeito à procura pelo máximo rendimento desportivo. Deste modo, esta tarefa deve ser realizada pelo treinador principal e/ou adjunto, ou pela equipa técnica com o intuito de observar o cumprimento dos objetivos no treino e na competição, podendo avaliar o desenvolvimento dos jogadores, dos treinadores, ou até mesmo dos exercícios no treino, avaliando na competição a performance dos jogadores e/ou o comportamento dos treinadores, conferindo se o que é trabalhado nos treinos se reflete na competição. Como refere Garganta (2015), a informação extraída da observação do desempenho dos jogadores, em contextos de treino e de competição, é vista como uma das variáveis que mais influenciam a aprendizagem e a eficácia da ação desportiva. O mesmo autor reconhece ainda que, devido à necessidade de se perceber de uma melhor forma as condicionantes que promovem ou inibem o êxito desportivo, a observação e compreensão da performance é reconhecida como uma valência com aplicações férteis no âmbito do futebol.

Neste estudo os tutores questionados enumeraram quase na sua totalidade os treinadores estagiários como fazendo parte deste processo de

avaliação do treino e da competição. Na sua maioria, estes realizam esta tarefa em conjunto com a restante equipa técnica, existindo a oportunidade tal como no planeamento para a existência de uma partilha de pensamentos e de pontos de vista, enriquecendo assim este processo de avaliação. Por outro lado, existem outros estagiários que realizam este processo de forma individual, não tendo a possibilidade de partilhar os seus pensamentos e ideias com outros indivíduos.

Para além da participação dos treinadores estagiários nos processos de planeamento e avaliação do treino e da competição, os tutores mencionaram a observação de atletas na competição, a observação de atletas no treino e o apoio nas tarefas do treino, como as tarefas mais realizadas pelos mesmos. Resultados estes que se assemelham com aqueles descobertos por Silva (2014), onde os treinadores estagiários desempenhavam a função de treinadores adjuntos, repunham bolas no treino, avaliavam a evolução dos exercícios, emitiam feedbacks e observavam o comportamento do treinador principal.

Por outro lado, a observação de equipas adversárias foi mencionada como uma das tarefas realizadas com menor frequência pelos estagiários dos tutores deste estudo, contribuindo para isto o facto de alguns dos treinadores estagiários desempenharem funções em escalões de idades mais baixas, não existindo nessa fase uma atenção tão grande a dar às características dos adversários, centrando-se a ação do treinador na expressão individual e coletiva da equipa que treina.

Os tutores indicaram ainda o controlo da assiduidade dos jogadores nos treinos, a realização de filmagens na competição e a observação e análise da própria equipa na competição como outras tarefas da responsabilidade dos estagiários, percebendo-se que estes apresentam, tal como na investigação de Silva (2014), uma grande variedade de tarefas quer nos treinos, quer nas competições.

Pelos resultados obtidos, é perceptível também o facto de alguns dos estagiários nunca orientarem o treino de forma completa, opondo-se desta forma ao mencionado pelo regulamento de estágios (IPDJ, I. P., 2015), que refere o facto do treinador estagiário possuir o dever de conduzir sessões de treino. Foi

possível verificar também, que esses estagiários costumavam orientar algumas vezes exercícios de aquecimento e exercícios com grupos de jogadores, orientando raramente exercícios com a totalidade dos jogadores. Estes aspetos averiguados são semelhantes aos apurados por Silva (2014), que observou igualmente o facto de os estagiários intervirem com mais frequência com grupos de jogadores e com jogadores de modo individual e raramente com os jogadores de modo coletivo.

Para além de mencionar que os treinadores estagiários devem conduzir sessões de treino, o regulamento de estágios (IPDJ, I. P., 2015) refere também que os estagiários devem preparar as sessões de treino, preparar as competições e orientar os jogadores em competição (se aplicável) e avaliar e refletir pedagogicamente acerca da maneira como as unidades de treino e competição (quando aplicável) decorreram, acerca do nível de sucesso das medidas e sugestões de trabalho aplicadas e sobre os efeitos provocados nos jogadores.

Acompanhamento no desenvolvimento profissional do treinador estagiário

Como é descrito pelo regulamento de estágios (IPDJ, I. P., 2015), o tutor apresenta a responsabilidade e o dever de acompanhar, supervisionar e orientar o desenvolvimento do treinador estagiário, por meio da observação de treinos e de competições, assim como a obrigação de organizar a observação e reunir informação das situações de treino e de competição para análise nas sessões de tutoria.

Da análise das informações recolhidas, é possível verificar que em média, os tutores observam cerca de sete vezes por mês os treinos dos treinadores estagiários e duas competições mensais dos mesmos. Estas frequências de observação estão de certo modo relacionadas com o facto de existirem tutores a desempenharem funções no mesmo escalão do que os estagiários, fazendo com que estes tenham a possibilidade de observar a totalidade dos treinos e dos jogos em que os seus estagiários participam.

Silva (2014), denotou que os estagiários são acolhidos nos clubes, não sendo alvo de uma supervisão ativa, observação e crítica. Apoiando esta ideia, Gilbert e Trudel (2005) afirmam que os treinadores de desporto para jovens são muitas vezes deixados a trabalhar por conta própria de maneira isolada, sem o apoio de outros que os possam ajudar a desenvolver as suas capacidades enquanto treinador.

Indicadores considerados pelos tutores como mais importantes a desenvolver nos treinadores estagiários

Os tutores deste estudo mencionaram as competências do treinador como o aspeto mais importante a promover nos treinadores estagiários no treino, referindo mais pormenorizadamente a liderança, a autonomia, a comunicação, o planeamento e a reflexão como competências preferenciais a estimular. É também referida a importância de promover nos estagiários um melhor controlo dos exercícios, uma melhor perceção das componentes de treino e uma seleção dos conteúdos e estratégias de forma mais adequada no treino, sendo evidenciado ainda pelos tutores, uma preocupação em fazer com que o estagiário experiencie aquilo que é verdadeiramente o papel de treinador.

Rosado e Mesquita (2009) mencionam que os vários modelos usados na formação de treinadores atualmente, evidenciam uma incapacidade em melhorar de forma significativa a formação científica e também as competências profissionais do treinador.

Abordando o tema das competências profissionais do treinador, a literatura tem atribuído destaque à importância das competências metacognitivas, onde se inclui a reflexão, a resolução de problemas, a responsabilidade social e a ética profissional (Gilbert & Trudel, 2006; Jones, 2006). Demers, Woodburn e Savard (2006), destacam como principais competências profissionais a desenvolver pelo treinador a tomada de decisão ética; o planeamento quer da unidade de treino, quer da época completa, em concordância com os objetivos definidos; a capacidade de conduzir e gerir de

forma eficaz as sessões de treino; a capacidade de avaliar os atletas, mas também as performances em competições; e a gestão desportiva.

Por sua vez, Santos et al. (2010), verificaram que os treinadores reconheciam a necessidade de melhorar as competências em diversas áreas, evidenciando necessidades em relação à prática e à orientação na competição e em relação à adoção de um processo reflexivo. Do mesmo modo, Mesquita et al. (2012b), observaram que os treinadores sentiam a necessidade de melhorar as competências relacionadas com o planeamento e orientação do treino e da competição a curto ou a longo prazo, visionando ainda, a atribuição de uma grande importância às competências metacognitivas.

Mesquita et al. (2011), descobriram que os treinadores reconheciam a relevância de uma variedade de competências para a sua atuação, destacando-se as competências relacionadas com o treino e com a competição, como o planeamento anual e plurianual, o planeamento do treino e a gestão da equipa em competição, as competências relacionadas com questões sociais e culturais e com a gestão e as competências metacognitivas, relacionadas com o conhecimento cognitivo.

Das competências mencionadas na literatura, o planeamento do treino e a reflexão são aquelas que também se verificam no nosso estudo, sendo que os autores pouco falam das restantes competências consideradas pelos tutores, como importantes a desenvolver nos treinadores estagiários. Para Gilbert e Trudel (2001), um dos maiores benefícios do aprender fazendo, consiste na possibilidade de desenvolver as habilidades de reflexão sobre a ação e durante a ação. Neste sentido, o mentor (tutor na formação de treinadores) pode ser essencial para ajudar essas mesmas habilidades de autorreflexão (Nash, 2003). Aliás, o regulamento de estágios (IPDJ, I. P., 2015) incumbe o tutor de estimular no estagiário, o desenvolvimento da capacidade de raciocínio crítico e de reflexão acerca da prática.

No estudo de Afonso et al. (2016), o processo reflexivo foi considerado importante pelos estagiários, convertendo-se num ato natural com a evolução do tempo. Os estagiários deste estudo mencionaram ainda, que esse processo reflexivo foi auxiliado pelo contacto e troca de opinião com outros treinadores de

maneira informal. Da mesma forma, os participantes do estudo de Mesquita et al. (2014) destacaram o valor dos processos reflexivos individuais, sendo que no estudo de Coutinho, Sardinha, Estriga e Mesquita (2016), o desenvolvimento desses mesmos processos foi percebido como essencial no desenvolvimento da aprendizagem.

Os resultados empíricos destacam a necessidade de a reflexão ser otimizada de forma intencional e sistemática no contexto da formação de treinadores (Mesquita, 2014). Apesar deste facto, a mesma autora afirma que tradicionalmente, a reflexão tem sido vista como uma ferramenta pedagógica implícita empregue esporadicamente na edificação e evolução do treinador. Apoiando esta ideia, os treinadores estagiários do estudo de Silva (2014), afirmaram que a análise reflexiva está ausente do seu processo de estágio.

Deste modo, é possível evidenciar que a capacitação dos jovens treinadores para a utilização de um pensamento crítico na análise e resolução dos problemas profundos e distintos, que surgem do contexto da prática, reivindica uma formação direcionada para a inovação e autonomização, alicerces da criação de competências profissionais sólidas e sustentáveis, pois se baseiam no reconhecimento do valor que a reflexão e as competências metacognitivas possuem (Mesquita, 2013). Independentemente do nível de formação, o destaque do processo deve ser colocado no desenvolvimento e na efetivação do pensamento crítico, na aptidão de encontrar e solucionar problemas, na exaltação dos valores que o treinador reconhece e transmite e no desenvolvimento das suas capacidades de liderança e de comunicação, apontados como a base do desenvolvimento da excelência profissional (Mesquita, 2010b).

Compreende-se então, que a maneira como os indicadores da competência e da identidade são operacionalizados no decorrer do processo de formação seja considerada uma preocupação primordial dos responsáveis pela formação (Batista et al., 2012).

Utilização do questionamento

Segundo o regulamento de estágios (IPDJ, I. P., 2015), o tutor apresenta a obrigação de apoiar o treinador estagiário no que diz respeito ao levantamento de questões. Trede (2012), refere a pertinência de questionar a prática para o desenvolvimento de uma identidade profissional sustentada e consciente.

Através dos exemplos de questões referidas pelos tutores, foi possível observar que estes atribuíam uma preocupação em as realizar aos estagiários, incidindo frequentemente sobre os indicadores relacionados com o treino. Mais especificamente, os tutores deste estudo realizavam questões sobre os indicadores inerentes aos exercícios do treino, questionando sobretudo os objetivos do exercício em questão, a sua pertinência, o seu efeito nos desportistas e o que deve ser melhorado. A realização também frequente de questões sobre as decisões tomadas pelos estagiários, demonstra uma preocupação por parte dos tutores em fazer com que os aprendizes saibam o porquê das suas decisões e o transmitam para que exista uma discussão sobre isso e para que essas decisões sejam, cada vez mais, pensadas e sustentadas por bons argumentos. Por outro lado, quando os estagiários desempenham a função de treinador adjunto, são frequentemente levados a refletir sobre as decisões do treinador principal, sendo principalmente induzidos a comentarem as opções tomadas por este e também a referir o que mudariam, se desempenhassem eles a função de treinador principal.

Esse debate reflexivo existente sobre os conteúdos relacionados com a prática profissional dos treinadores, apresenta o potencial de oferecer um desenvolvimento de forma mais profunda do conhecimento, possibilitando lidar de uma maneira mais ciente com a prática e com os problemas que lhe estão associados (Gomes et al., 2016). A aprendizagem experiencial deve então ser objetivada propositadamente para o desenvolvimento de aprendizagens com significado, envolvendo a reflexão, a partilha e o debate sobre as experiências práticas, conhecimentos e crenças (Moon, 2004; Mesquita, 2013).

Essa promoção de aprendizagens significativas, parece difícil de se efetivar quando os estagiários não se sentem à vontade para realizar questões

e exteriorizar as suas opiniões perante os tutores. Esse aspeto, foi evidenciado no estudo de Silva (2014), onde o facto de o tutor ser também o treinador principal da equipa do estagiário causou algum receio da parte dos aprendizes em demonstrar ignorância ou falta de capacidade perante os tutores. Neste estudo tal não se verificou, sendo principalmente realizadas questões por parte dos estagiários sobre aspetos relacionados com o treino, onde, tal como se verificou com os tutores, as questões inerentes aos exercícios predominaram. Além disso, as competências a desenvolver no treino e o relacionamento com os jogadores foram inquietudes verificadas por parte dos estagiários, evidenciando incertezas quanto ao seu papel como treinadores.

O facto de os treinadores estagiários realizarem inúmeras questões sobre os exercícios a aplicar no treino, justifica-se pela necessidade que existe, em mais do que obter um elevado conhecimento teórico, deter conhecimento prático sobre as soluções a aplicar especificamente em cada contexto de treino/competição (Rosado & Mesquita, 2009).

Por fim, algumas questões realizadas pelos estagiários revelaram pouca intervenção, bem como escassa autonomia e presença no treino, tal como ocorreu no estudo de Silva (2014), no qual os treinadores estagiários pretendiam obter uma maior intervenção no treino. Estas evidências contrastam com o que está mencionado no regulamento de estágios (IPDJ, I. P., 2015), onde é indicado, que uma das finalidades do processo de tutoria é o desencadear e a garantia de processos que prezem a autonomia do treinador estagiário.

Análise comparativa em função das variáveis formação académica, grau de treinador e experiência de tutoria do tutor

Através da análise comparativa em função das diferentes variáveis, verifica-se que os tutores com o grau IV de treinador, são os que realizam um menor número de contactos fora do ambiente do clube. Contribui para tal o desempenho de funções em equipas de nível nacional ou na coordenação do clube, o que lhes retira tempo para procederem a contactos para além dos que são realizados no clube. Apesar deste facto, os tutores com grau IV são aqueles

que mais contactos realizam, pois para além de desempenham funções em equipas de nível nacional, treinando quase todos os dias da semana, efetuam o seu trabalho no mesmo escalão dos estagiários, o que facilita um contacto quase diário com estes.

Denotou-se de igual forma, que os tutores que possuem formação superior, abordam os problemas e as dúvidas do estagiário com maior frequência do que aqueles que não a possuem. Contribui para isto o facto de os tutores com formação em ensino superior disporem de um conjunto de competências mais vasto, podendo proporcionar aos estagiários uma melhor supervisão e apoio.

Foi também possível verificar que os tutores sem formação superior eram responsáveis por estagiários que orientaram mais frequentemente o treino, completo comparativamente aos treinadores estagiários dos tutores com formação superior. Para além disso, constatou-se que os estagiários dos tutores com grau II de treinador forneceram instruções mais frequentes aos jogadores na competição, quando comparados com os estagiários dos tutores com o grau IV.

Estes resultados indiciam que os tutores com uma formação mais avançada e/ou com um nível de treinador mais elevado, concedem menor autonomia no treino e na competição aos treinadores estagiários, o que pode dever-se ao facto dos estagiários destes tutores desempenharem a função de treinador-adjunto, tendo o tutor/treinador principal uma maior autonomia ao longo de todo o processo de estágio. Ademais, os tutores de grau IV são responsáveis por cultivar a adoção de práticas adequadas por parte dos profissionais que estão sob a sua responsabilidade (IPDJ, I. P., 2010), o que leva a admitir que nesta etapa os treinadores estagiários devam observar os bons comportamentos destes tutores de modo a desenvolver o treinador que há em si.

Considerações Finais

Considerações Finais

Ao longo do presente estudo pretendeu-se compreender as características dos processos de tutoria no contexto de estágio no futebol através do ponto de vista dos tutores, no sentido de conceder informações relevantes para todos os intervenientes deste processo, que configura um tempo e um espaço essencial para os treinadores em formação.

Deste modo, e de acordo com o mencionado pelos participantes deste estudo, o processo de estágio encontra-se suportado por contactos ocorridos nos locais de treino, antes, durante ou após a realização dos mesmos e/ou de competições, com a respetiva frequência a revelar-se insuficiente face ao facto de ocorrerem, sobretudo, em contexto de treino/competição. Não obstante dessa insuficiência, os tutores consideram aqueles contactos como uma ocasião relevante para a preparação de treinos, para o acompanhamento do processo de estágio dos treinadores, para o esclarecimento de dúvidas e para o desenvolvimento dos conhecimentos e competências dos estagiários, através de uma atitude de questionamento, de promoção de um processo reflexivo e de troca de opiniões a propósito da ação do treinador. Foi evidenciado como grande fator limitativo a falta de tempo disponível para uma maior atenção a dar aos estagiários, assim como para proporcionar um maior número de contactos.

Apesar da existência de poucos contactos mais formais, evidenciou-se uma preocupação maior dos tutores com formação em ensino superior para com as dúvidas dos estagiários e com o papel do treinador, existindo no geral uma grande variedade de conteúdos que são abordados neste tipo de contactos, tais como o modelo de jogo, o clima da equipa, a interação do treinador com os jogadores e outros problemas a resolver.

No que diz respeito ao espaço de atuação do treinador estagiário, pode-se afirmar que grande parte dos mesmos dispuseram da oportunidade de desempenhar o papel de treinador principal, conforme o exposto no regulamento de estágios, participando frequentemente nos processos de planeamento do treino e da competição. Para além destas tarefas, os treinadores estagiários observaram os atletas na competição e no treino, apoiando o treinador principal

nas tarefas do treino, sendo que a tarefa de orientar o treino de forma completa era realizada mais frequentemente por estagiários de tutores sem formação superior. Aos que não tiveram a oportunidade de orientar o treino completo foi concedida a responsabilidade de orientar algumas vezes os exercícios de aquecimento e exercícios com grupos de jogadores, raramente orientando exercícios que incluíam a totalidade do grupo de jogadores.

Denotou-se também uma preocupação por parte dos tutores em promover competências de treinador nos estagiários, focando-se nos aspetos de liderança, autonomia, comunicação, planeamento e reflexão, sendo referida a importância de melhorar nos estagiários o controlo dos exercícios, a perceção das componentes de treino e a seleção adequada de conteúdos e estratégias no treino. No geral, os tutores estiveram preocupados em fazer com que os estagiários vivenciassem aquilo que é a realidade de ser treinador, lidando com toda a complexidade que está inerente a esta atividade profissional.

No que concerne ao questionamento utilizado pelos tutores e pelos estagiários foi possível observar que ambos incidiam as respetivas questões sobre os aspetos relacionados com o treino, predominando as questões relacionadas com os exercícios, nomeadamente os seus objetivos, a sua pertinência, o seu efeito nos desportistas e os aspetos a serem melhorados. Particularmente, os tutores procuraram despoletar nos estagiários um processo reflexivo, levando-os a refletir sobre as decisões tomadas ou sobre as decisões adotadas pelos treinadores principais.

Face ao referido, é possível afirmar que apesar de uma preocupação e atenção dos tutores pelo desenvolvimento de aspetos importantes nos treinadores estagiários, os processos de tutoria parecem depender muito do tempo que o tutor dispõe para contactar, aconselhar e apoiar o treinador em formação. Para além disso, a qualidade desse tempo disponível torna-se pertinente, tendo os tutores a necessidade de apresentar coerência entre a indicação da solução e o auxílio do estagiário (Lejonberg, Elstad & Christophersen 2015). Desta forma, torna-se importante a existência de tutores com formação em tutoria, visto existirem diferenças entre tutores com e sem

formação, na medida em que os tutores com formação tendem a orientar os seus alunos por meio da autodescoberta do conhecimento (Crasborn et al., 2008).

Para finalizar, considera-se que o facto desta investigação se ter circunscrito a um momento impossibilitou um entendimento mais aprofundado e sustentável do processo, o que levou a que o foco do estudo se centrasse apenas nos acontecimentos que ocorreram até à data da recolha, não se tendo, por isso, observado as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Para além disso, o recurso a métodos de investigação qualitativos, assim como o apelo ao ponto de vista dos treinadores estagiários, permitiria uma noção mais fidedigna da realidade vivida nos ambientes de estágio.

Posto isto e com base nos resultados evidenciados, sugere-se o desenvolvimento de investigações que analisem a formação existente em tutoria e o potencial que esta pode adquirir na preparação, de modo mais adequado, dos treinadores estagiários no contexto português. A pouca atenção atribuída a este processo faz com que exista um vasto mundo ainda por explorar e muito por descobrir e melhorar.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- Abraham, A., Collins, D., & Martindale, R. (2006). The coaching schematic: Validation through expert coach consensus. *Journal of Sport Sciences*, 24(6), 549-564.
- Aehesis (2006). *Final report of the coaching group: aligning a european higher education structure in sport science*. Cologne: The Institute of European Sport Development & Leisure's Studies, German Sport University Cologne.
- Afonso, J., Azevedo, E., Estriga, L., & Mesquita, I. (2016). A construção da identidade profissional do treinador no estágio profissionalizante: Estudo aplicado no contexto de formação académica. In I. Mesquita (Ed.), *Investigação na formação de treinadores: Identidade profissional e aprendizagem* (pp. 365-398). Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.
- Araújo, M., & Garganta, J. (2002). Do modelo de jogo do treinador ao jogo praticado pela equipa. Um estudo sobre o contra-ataque, em futebol de alto rendimento. In J. Garganta, A. Suarez & C. Peñas (Eds.), *A investigação em futebol: Estudos ibéricos* (pp. 161-168). Universidade do Porto: Faculdade de ciências do desporto e de educação física.
- Batista, P. (2011). Modelação da competência: desafios que se colocam ao estágio profissional. In A. Albuquerque, C. Pinheiro, L. Santiago & N. Fumes (Eds.), *Educação Física, Desporto e Lazer. Perspetivas Luso-Brasileiras* (pp. 429-442). Maia: Edições ISMAI.
- Batista, P., Graça, A., & Matos, Z. (2008). Termos e características associados à competência. Estudo comparativo de profissionais do desporto que exercem a sua actividade profissional em diferentes contextos de prática desportiva. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 8(3), 377–395.
- Batista, P., Pereira, A., & Graça, A. (2012). A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional. In J. V. Nascimento & G. O. Farias (Orgs.), *Construção da identidade profissional*

- em educação física: da formação à intervenção* (pp. 81-111). Florianópolis: Editora da UDESC.
- Bento, J. O. (2008). Formação de mestres e doutores: Exigências e competências. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 8(1), 169-183.
- Bierema, L. L., & Merriam, S. B. (2002). E-mentoring: Using computer mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*, 26(3), 211-227.
- Bloom, G. (2013). David Clutterbuck, Mentoring and Coaching: A Commentary. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 8(1), 219-221.
- Bloom, G. A., Durand-Bush, N., & Salmela, J. H. (1997). Pre-and postcompetition routines of expert coaches of team sports. *The Sport Psychologist*, 11(2), 127-141.
- Bloom, G. A., Durand-Bush, N., Schinke, R. J., & Salmela, J. H. (1998). The importance of mentoring in the development of coaches and athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 267-281.
- Bowes, I., & Jones, R. L. (2006). Working at the Edge of Chaos: Understanding Coaching as a Complex, Interpersonal System. *The Sport Psychologist*, 20(2), 235-245.
- Brookfield, S. (2012). *Teaching for critical thinking: tools and techniques to help students question their assumptions*. John Wiley & Sons.
- Bullough, R. (2012). Mentoring and new teacher induction in the United States: A review and analysis of current practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 57-74.
- Burden, P. R. (1990). Teacher development. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 311-327). New York: Macmillan.
- Callary, B. (2013). Coaches Create and Sustain a Community of Practice within a club. *Revue phénEPS / PHEnex Journal*, 4(3).
- Campos, A. B. (2010). *Valorização e auto-percepção de competências e conhecimentos de Treinadores de Futebol de formação*: António Bento Campos. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Cassidy, T., & Rossi, T. (2006). Situating learning: (Re)examining the notion of apprenticeship in coach education. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 1(3), 235–246.
- Cassidy, T., Jones, R., & Potrac, P. (2009). *Understanding sports coaching: The social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice*. London: Routledge.
- Cassidy, T., Potrac, P., & McKenzie, A. (2006). Evaluating and reflecting upon a coach education initiative: the CoDe of Rugby. *The Sport Psychologist*, 20(2), 145-161.
- Castelo, J. (1994). *Futebol – Modelo técnico-tático do jogo*. Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Castelo, J. (2009). *Futebol – Organização dinâmica do Jogo*. Centro de Estudos de Futebol da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative research*. SagePublications Ltd: London.
- Chesterfield, G., Potrac, P., & Jones, R. (2010). ‘Studentship’ and ‘impression management’ in an advanced soccer coach education award. *Sport, Education and Society*, 15(3), 299-314.
- Collins, D., Abraham, A., & Collins, R. (2012). On vampires and wolves - exposing and exploring reasons for the differential impact of coach education. *International journal of sport psychology*, 43(3), 255-271.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 307-323.
- Côté, J., Young, B., Duffy, P., & North, J. (2007). Towards a Definition of Excellence in Sport Coaching. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1(1), 3-16.
- Coutinho, P., Sardinha, M., Estriga, L., & Mesquita, I. (2016). Formação de treinadores no contexto académico: relação entre as perspetivas de

- ensino e as abordagens de aprendizagem. In I. Mesquita (Ed.), *Investigação na formação de treinadores: Identidade profissional e aprendizagem* (pp.189-217). Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 499-514.
- Culver, D., & Trudel, P. (2006). Cultivating coaches' communities of practice: developing the potential for learning through interactions. In R. Jones (Ed.), *The Sports Coach as Educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 97–112). London: Routledge.
- Culver, D., & Trudel, P. (2008). Clarifying the concept of communities of practice in sport. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 3(1), 1–10.
- Culver, D., Trudel, P., & Werthner, P. (2009). A Sport Leader's Attempt to Foster a Coaches' Community of Practice. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 365-383.
- Cushion, C. (2006). Mentoring: harnessing the power of experience. In R. L. Jones (Ed.), *The sports coach as educator: reconceptualising sports coaching* (pp. 128-144). Oxford: Routledge.
- Cushion, C. (2007). Modelling the complexity of the coaching process. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 2(4), 395-401.
- Cushion, C. J. (2010). Coach behaviour. In J. Lyle & C. J. Cushion (Eds.), *Sports coaching professionalization and practice* (pp. 243–253). London: Elsevier.
- Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *Quest*, 55(3), 215-230.
- Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2006). Locating the coaching process in practice: Models 'for' and 'of' coaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 83–99.

- Cushion, C., & Jones, R. L. (2006). Power, discourse, and symbolic violence in professional youth soccer: The case of Albion Football Club. *Sociology of Sport Journal*, 23(2), 142-161.
- Cushion, C., Ford, P. R., & Williams, A. M. (2012). Coach behaviours and practice structures in youth soccer: Implications for talent development. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1631–1641.
- Cushion, C., Nelson, L., Armour, K., Lyle, J., Jones, R., Sandford, R., & O'Callaghan, C. (2010). *Coach Learning & Development: A Review of Literature*. Leeds: Sports Coach UK.
- Demers, G., Woodburn, A., & Savard, C. (2006). The Development of an Undergraduate Competency-Based Coach Education Program. *The Sport Psychologist*, 20(2), 162-173.
- Domingos, N., & Tiesler, N. C. (2012). Introdução. In. N. C. Tiesler & N. Domingos (Coord.), *Futebol Português: Política, Género e Movimento* (pp. 13-22). Edições Afrontamento: Coleção História e Desporto.
- Dominguez, N., & Hager, M. (2013). Mentoring frameworks: synthesis and critique. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3), 171-188.
- Dunning, E. (1999). *Sport matters: Sociological studies of sport, violence and civilization*. New York: Routledge.
- Elberse, A., & Dye, T. (2012). *Sir Alex Ferguson: Managing Manchester United*. Harvard Business School.
- Erickson, E., Bruner, M. W., MacDonald, D. J., & Côté, J. (2008). Gaining insight into actual and preferred sources of coaching knowledge. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(4), 527-538.
- Erickson, K., Côté, J., & Fraser-Thomas, J. (2007). Sport experiences, milestones, and educational activities associated with high-performance coaches' development. *The Sport Psychologist*, 21(3), 302-316.
- Ericsson, K. A. (2002). Attaining excellence through deliberate practice: insights from the study of expert performance. In M. Ferrari (Ed.), *The pursuit of Excellence in Education* (pp. 21-25). Hillsdale: Erlbaum.

- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). "Mentoring effects on proteges' classroom practice: an experimental field study". *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- Fonseca, J., & Mesquita, I. (2016). Desenvolvimento da identidade profissional do treinador desportivo: uma área a explorar. In I. Mesquita (Ed.), *Investigação na formação de treinadores: Identidade profissional e aprendizagem* (pp.89-123). Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.
- Foucault, M. (1983). The subject and power. In H. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208-226). Chicago: University of Chicago Press.
- Garcia, R. (2015). Regra desportiva: Normalizar ou Equilibrar? (Parte I). In J. Ferraz (Ed.), *Mestrado em Futebol: Compilação dos melhores textos das grandes referências do futebol nacional* (pp. 42-44). Portugal: Treino Científico.
- Garganta, J. (1997). *Modelação Tática do Jogo de Futebol. Estudo da organização da fase ofensiva em equipas de alto rendimento*. Dissertação de Doutoramento. Porto: FCDEF-UP.
- Garganta, J. (2002). Competências no ensino e treino de jovens futebolistas. *Revista Digital, Buenos Aires*, 8.
- Garganta, J. (2004). Atrás do palco, nas oficinas do Futebol. In J. Garganta, J. Oliveira & M. Murad (Orgs.), *Futebol de muitas cores e sabores. Reflexões em torno do desporto mais popular do mundo* (pp. 227-234). Porto: Campo das Letras.
- Garganta, J. (2015). Para onde olhar para ver o jogo de futebol por dentro. In J. Ferraz (Ed.), *Mestrado em Futebol: Compilação dos melhores textos das grandes referências do futebol nacional* (pp. 150-155). Portugal: Treino Científico.
- Gilbert, W. D. (2007). Modeling the complexity of the coaching process: A commentary. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 2(4), 417-418.

- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (1999). An evaluation strategy for coach education programs. *Journal of Sport Behaviour*, 22(2), 234-250.
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 16–34.
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2004). Analysis of coaching science research published from 1970–2001. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(4), 388-399.
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2005). Learning to coach through experience: conditions that influence reflection. *The Physical Educator*, 62(1), 32–43.
- Gilbert, W. D., & Trudel, P. (2006). The coach as a reflective practitioner. In R. Jones (Ed.), *The sport coach as educator: Re-conceptualising* (pp. 113-127). London: Routledge.
- Gilbert, W. D., Côté, J., & Mallett, C. (2006). Development paths and activities of successful sport coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1(1), 69-76.
- Glassford, L. A., & Salinitri, G. (2007). Designing a successful new teacher induction program: an assessment of the Ontario experience, 2003-2006. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 60, 1-34.
- Gomes, R., & Mesquita, I. (2016). Quadro sinótico da evolução da investigação no coaching dos desportos e formação de treinadores. In I. Mesquita (Ed.), *Investigação na formação de treinadores: Identidade profissional e aprendizagem* (pp.17-56). Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.
- Gomes, R., Isidro, A., Batista, P., & Mesquita, I. (2011). Acesso à carreira de treinador e reconhecimento das entidades responsáveis pela formação: um estudo com treinadores portugueses em função do nível de escolaridade e da experiência profissional. *Journal of Physical Education*, 22(2), 185-195.
- Gomes, R., Mesquita, I., & Batista, P. (2016). O valor das comunidades de prática na formação de treinadores: da aprendizagem individual à colaborativa. In I. Mesquita (Ed.), *Investigação na formação de treinadores: Identidade*

- profissional e aprendizagem* (pp.125-157). Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.
- Grecic, D., & Collins, D. (2013). The epistemological chain: practical applications in sports. *Quest*, 65(2), 151–168.
- Griffiths, M., & Armour, K. (2012). Mentoring as a formalized learning strategy with community sports volunteers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 151-173.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education* 25(1), 207–216.
- Horn, T. S. (2002). Coaching effectiveness in the sport domain. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 309–354). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hudson, P. (2016). Forming the mentor-mentee relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 30-43.
- Hyland, T. (1992). "Expertise and competence in further and adult education". *Journal of In-Service Education*, 18(1), 23-28.
- Instituto Português do Desporto e Juventude, I. P. (2010). *Programa Nacional de Formação de Treinadores*. Versão 1.24.
- Instituto Português do Desporto e Juventude, I. P. (2015). *Programa Nacional de Formação de Treinadores: Regulamento de Estágios Futebol – Graus I/II*. Versão 1.00.
- Irwin, G., Hanton, S., & Kerwin, D. (2004). *Reflective practice and the origins of elite coaching knowledge*. *Reflective Practice*, 5(3), 425-442.
- Irwin, G., Hanton, S., & Kerwin, D. (2005). The conceptual process of skill progression development in artistic gymnastics. *Journal of Sport Sciences*, 23(10), 1089-1099.
- Jones, R. L. (2006). *The sports coach as educator. Re-conceptualising sports coaching*. London: Routledge.
- Jones, R. L., & Turner, P. (2006). Teaching coaches to coach holistically: can problem-based learning (PBL) help?. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 181–202.

- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2003). Constructing expert knowledge: A case study of a top-level professional soccer coach. *Sport, Education and Society*, 8(2), 213-229.
- Jones, R. L., Harris, R., & Miles, A. (2009). Mentoring in sports coaching: A review of the literature. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(3), 267-284.
- Jones, R. L., Morgan, K., & Harris, K. (2012). Developing coaching pedagogy: seeking a better integration of theory and practice. *Sport, Education and Society*, 7(3), 313-329.
- Kirk, D., & Gorely, T. (2000). Challenging thinking about the relationship between school physical education and sport performance. *European Physical Education Review*, 6(2), 119-134.
- Knowles, Z., Tyler, G., Gilbourne, D., & Eubank, M. (2006). Reflecting on reflection: exploring the practice of sports coaching graduates. *Reflective Practice*, 7(2), 163-179.
- Larose, S. (2013). Trajectories of Mentors' Perceived Self-Efficacy during an Academic Mentoring Experience: What They Look Like and What are their Personal and Experimental Correlates?. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(2), 150-174.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, M. C. Y., Chow, J. Y., Komar, J., Tan, C. W. K., & Button, C. (2014). Nonlinear pedagogy: an effective approach to cater for individual differences in learning a sports skill. *Plos one*, 9(8), 1-13.
- Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K. (2015). Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 142-158.
- Lemyre, F., & Trudel, P. (2004). Le parcours d'apprentissage au rôle d'entraîneur bénévole. *Avante*, 10(3), 40-55.
- Lemyre, F., Trudel, P., & Durand-Bush, N. (2007). How youth-sport coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, 21(2), 191-209.
- LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P., & Pianta, R. (2012). The role of the mentor in supporting new teachers: Associations with self-Efficacy,

- reflection, and quality. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3), 303-323.
- Lyle, J. (2007). Modelling the complexity of the coaching process: A commentary. *International Journal of Sport Science and Coaching*, 2(4), 407-409.
- Lynch, M., & Mallett, C. (2006). Becoming a successful high performance track and field coach. *Modern Athlete and Coach*, 44(2), 15-20.
- Mallett, C. J., Trudel, P., Lyle, J., & Rynne, S. B. (2009). Formal vs. informal coach education. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(3), 325-364.
- Martin-Silva, L., Fonseca, J., Jones, R. L., Morgan, K., & Mesquita, I. (2015). Understanding undergraduate sports coaching students' development and learning: the necessity of uncertainty. *Teaching in Higher Education*, 20(7), 669-683.
- Mcquade, S., Davis, L., & Nash, C. (2015). Positioning mentoring as a coach development tool: Recommendations for future practice and research. *Quest*, 67(3), 317-329.
- Mesquita, I. (2010a). Contributo para uma mudança de paradigma na formação de treinadores: Razões, contextos e finalidades. In J. Bento, G. Tani & A. Prista (Eds.), *Desporto e educação física em português* (pp. 84-98). Porto: Edições FADEUP e CIFI2D.
- Mesquita, I. (2010b). *Modelo de Formação de Treinadores em Portugal: O valor da Formação Académica e da Aprendizagem experiencial*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (2013). O papel das comunidades de prática na formação da identidade profissional do treinador de desporto. In J. Nascimento, V. Ramos & F. Tavares (Org.), *Jogos desportivos: formação e investigação* (pp. 295-317). Coleção Temas Movimento: Florianópolis.
- Mesquita, I. (2014). Mudança de paradigma na formação de treinadores: o valor da aprendizagem experiencial. In P. Batista, P. Queirós & A. Graça (Eds.), *O Estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 333-359). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Mesquita, I. (2016). Prefácio. In I. Mesquita (Ed.), *Investigação na formação de treinadores: Identidade profissional e aprendizagem* (pp.5-10). Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.
- Mesquita, I., Borges, M., Rosado, A., & Batista, P. M. (2012a). Self-efficacy, perceived training needs and coaching competences: The case of Portuguese handball. *European Journal of Sport Science*, 12(2), 168-178.
- Mesquita, I., Borges, M., Rosado, A., & Souza, A. (2011). Handball coaches' perceptions about the value of working competences according to their coaching background. *Journal of Sports Science and Medicine*, 10, 193-202.
- Mesquita, I., Isidro, S., & Rosado, A. (2010). Portuguese coaches' perceptions of and preferences for knowledge sources related to their professional background. *Journal of Sports Science & Medicine*, 9(3), 480-489.
- Mesquita, I., Jones, R., Fonseca, J., & De Martin-Silva, L. (2012b). Nova abordagem na formação de treinadores: o que mudou e porquê? In J. Nascimento, & G. Farias (Org.), *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção* (pp. 41-60). Coleção Temas Movimento: Florianópolis.
- Mesquita, I., Ribeiro, J., Santos, S., & Morgan, K. (2014). Coach learning and coach education: Portuguese expert coaches' perspective. *Sport Psychologist*, 28(2), 124-136.
- Milistetd, M. (2015). *A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: análise das estratégias de formação inicial em Educação Física*. Brasil: M. Milistetd. Tese de doutoramento apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflection and experiential learning: Theory and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Nash, C. (2003). Development of a mentoring system within coaching practice. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 2(2), 39-47.
- Nelson, L. J., & Cushion, C. J. (2006). Reflection in coach education: the case of the national governing body coaching certificate. *The Sport Psychologist*, 20(2), 174-183

- Nelson, L. J., Cushion, C. J., & Potrac, P. (2006). Formal, nonformal and informal coach learning: A holistic conceptualisation. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1(3), 247-259.
- Nelson, L. J., Cushion, C. J., & Potrac, P. (2013). Enhancing the provision of coach education: the recommendations of UK coaching practitioners. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 204-218.
- Olsson, C., Cruickshank, A., & Collins, D. (2017). Making mentoring work: The need for rewiring epistemology. *Quest*, 69(1), 50-64.
- Partington, M., & Cushion, C. (2011). An investigation of the practice activities and coaching behaviors of professional top-level youth soccer coaches. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sport*, 23(3), 374–382.
- Piggott, D. (2012). Coaches' experiences of formal coach education: a critical sociological investigation. *Sport, Education and Society*, 17(4), 535-554.
- Potrac, P., Jones, R., & Armour, K. (2002). 'It's all about getting respect': The coaching behaviors of an expert english soccer coach. *Sport, Education and Society*, 7(2), 183-202.
- Ramos, F. (2009). *Futebol – a competição começa na “rua”*. Lisboa: Calçada das letras.
- Reade, I., Rodgers, W., & Spriggs, K. (2008). New ideas for high performance coaches: A case study of knowledge transfer in sport science. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 3(3), 335–354.
- Reid, A., Dahlgren, L. O., Petocz, P., & Dahlgren, M. A. (2008). Identity and engagement for professional formation. *Studies in Higher Education*, 33(6), 729-742.
- Reilly, T., & Williams, A. M. (2005). *Science and Soccer* (2^a ed.). Oxon: Routledge.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 8(2), 145–170.
- Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on*

- teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 735-755). New York: Routledge.
- Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E., & Pressley, M. (2008). "Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices". *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 684-702.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). Modelos, concepções e estratégias de formação de treinadores. In Rosado, A., & Mesquita, I. (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp.207-219). Lisboa: Edições FMH-UTL.
- Rynne, S. B. (2008). Clarifying the concept of communities of practice in sport: A commentary. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(1), 11-14.
- Rynne, S. B., & Mallett, C. J. (2014). Coaches' learning and sustainability in high performance sport. *Reflective Practice*, 15(1), 12-26.
- Rynne, S. B., Mallett, C., & Tinning, R. (2006). High performance sport coaching: Institutes of sport as sites for learning. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 1(3), 223–234.
- Santos, F. J., Lopes, H. M., & Rodrigues, J. J. (2016). Relação entre a percepção dos treinadores de jovens futebolistas e o comportamento de instrução e dos atletas em competição. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(1), 59-68.
- Santos, S., Mesquita, I., Graça, A., & Rosado, A. (2010). Coaches' perceptions of competence and acknowledgement of training needs related to professional competences. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(1), 62-70.
- Sardinha, M. I. P. (2014). *Abordagens de ensino na formação de treinadores no contexto académico: a perspetiva dos estudantes e treinadores*. Porto: M. Sardinha. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27(2), 4-13.

- Silva, A. (2014). *Formação de Treinadores: A percepção dos estudantes acerca dos processos de tutoria no âmbito do estágio profissional*. Porto: A. Silva. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Silva, A., Batista, P., & Mesquita, I. (2016). Percepções dos estagiários sobre o processo de tutoria no estágio profissional em treino desportivo. In I. Mesquita (Ed.), *Investigação na formação de treinadores: Identidade profissional e aprendizagem* (pp.303-331). Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.
- Silva, L., & Mesquita, I. (2016a). A aprendizagem do treinador: um processo de aquisição, participação e transformação. In I. Mesquita (2016), *Investigação na formação de treinadores: Identidade profissional e aprendizagem* (pp.61-83). Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.
- Silva, L., & Mesquita, I. (2016b). Como aprendem os estudantes a treinadores? Estudo longitudinal no contexto da formação académica no reino unido. In I. Mesquita (Ed.), *Investigação na formação de treinadores: Identidade profissional e aprendizagem* (pp.163-185). Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.
- Smoll, F. L., & Smith, R. E. (2002). Coaching behaviour research and intervention in youth sport. In F. L. Smoll, & R. E. Smith. (Eds.) *Children and youth in sport* (pp. 211–231). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Souza Sobrinho, A. (2007). *Estudo do comportamento pedagógico de treinadores de Voleibol no contexto de treino de crianças e jovens*. Porto: António E. P. de Souza Sobrinho. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Stoszowski, J., & Collins, D. (2014). Communities of practice, social learning and networks: exploiting the social side of coach development. *Sport, Education and Society*, 19(6), 773-788.
- Stoszowski, J., & Collins, D. (2015). Sources, topics and use of knowledge by coaches. *Journal of Sports Sciences*, 34(9), 794-802.

- Taylor, B., & Garratt, D. (2008). *The professionalisation of sports coaching in the UK: Issues and conceptualisation*. Manchester: Manchester Metropolitan University.
- Thornton, K. (2014). "Mentors as educational leaders and change agents". *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(1), 18-31.
- Trede, F. (2012). The role of work-integrated learning to develop professionalism and professional identity. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 13(3), 159-167.
- Trudel, P., & Gilbert, W. D. (2004). Communities of practice as an approach to foster ice hockey coach development. In D. J. Pearsall, & A. B. Ashare (Eds.), *Safety in ice hockey: Fourth volume* (pp. 167-179). Philadelphia: American Society for Testing and Materials.
- Vallé, C. N., & Bloom, G. A. (2005). Building a Successful University Program: Key and Common Elements of Expert Coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(3), 179-196.
- Weaver, M. A., & Chelladurai, P. (1999). A mentoring model for management in sport and physical education. *Quest*, 51(1), 24-38.
- Werthner, P., & Trudel, P. (2006). A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, 20(2), 198-212.
- Williams, A., & Hodges, N. (2005). Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition. *Journal of Sports Sciences*, 23(6), 637-650.
- Wright, S. C., & Smith, D. E. (2000). A case for formalised mentoring. *Quest*, 52(2), 200-213.
- Wright, T., Trudel, P., & Culver, D. (2007). Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(2), 127-144.

Anexo 1: Questionário sobre o processo de tutoria no futebol



Questionário sobre o processo de tutoria no futebol

Este questionário enquadra-se no âmbito da realização de uma dissertação de Mestrado em Desporto para Crianças e Jovens na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com o intuito de caracterizar os processos de tutoria no âmbito dos cursos de treinador de futebol em Portugal.

A sua participação reveste-se de grande importância, sendo a veracidade das suas respostas a cada um dos itens essencial para o sucesso desta investigação. As respostas assinaladas neste questionário são estritamente sigilosas e anónimas, por favor não registe o seu nome ao longo deste documento.

Muito obrigado pela sua colaboração.

Autor: Rui Filipe Ribeiro de Andrade
Orientador: Professora Doutora Isabel Mesquita
Coorientador: Professor Doutor Júlio Garganta

Outubro de 2017

Caro tutor,

As respostas que irá fornecer são estritamente confidenciais, permanecerão no anonimato e serão usadas apenas para fins estatísticos. Deste modo, agradecemos que não coloque o seu nome em nenhum lugar deste questionário. A autenticidade das suas respostas a cada um dos itens é fundamental para o sucesso desta investigação.

Obrigado pela sua colaboração!

Dados do tutor

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Profissão: _____

Escolaridade:

9º ano	<input type="checkbox"/>
12º ano	<input type="checkbox"/>
Lic. em Ed. Física e Desporto	<input type="checkbox"/>
Mestre Ed. Física e Desporto	<input type="checkbox"/>
Outras Formações Superiores	<input type="checkbox"/>

Nível de treinador: _____

Nº de anos como treinador principal: _____

Nº de anos como treinador adjunto: _____

Escalão atual: _____

Com a função de: T. Principal ☐ T. Adjunto ☐

Já foi tutor de outros treinadores estagiários: Sim ☐ Não ☐

De quantos: _____

Dados do treinador estagiário

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Profissão: _____

Escolaridade:

9º ano	<input type="checkbox"/>
12º ano	<input type="checkbox"/>
Lic. em Ed. Física e Desporto	<input type="checkbox"/>
Mestre Ed. Física e Desporto	<input type="checkbox"/>
Outras Formações Superiores	<input type="checkbox"/>

Escalão atual: _____

Com a função de: T. Principal ☐ T. Adjunto ☐

Nível competitivo da equipa: Nacional ☐ Regional ☐

Outros aspetos que considere relevantes:

GRUPO I

Utilize a escala apresentada abaixo, para caraterizar as afirmações e responder às questões que a solicitem.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre

I. Frequência de reuniões

1	Os contactos com o treinador estagiário costumam ocorrer em salas.	1	2	3	4	5
2	Os contactos com o treinador estagiário costumam ocorrer nos balneários.	1	2	3	4	5
3	Os contactos com o treinador estagiário costumam ocorrer no campo.	1	2	3	4	5
4	Os contactos com o treinador estagiário costumam ocorrer fora do ambiente do clube.	1	2	3	4	5

Outros:

II. Conteúdo das reuniões

Quais os conteúdos abordados nas reuniões/contactos realizados com o treinador estagiário?

5	Modelo de jogo.	1	2	3	4	5
6	Papel do treinador.	1	2	3	4	5
7	Interação treinador-jogador.	1	2	3	4	5
8	Clima da equipa.	1	2	3	4	5
9	Problemas existentes.	1	2	3	4	5
10	Dúvidas do estagiário.	1	2	3	4	5

Outros:

Quais as pessoas presentes aquando das reuniões com o treinador estagiário?

11	Treinador principal.	1	2	3	4	5
12	Treinador adjunto.	1	2	3	4	5
13	Coordenador.	1	2	3	4	5
14	Diretor.	1	2	3	4	5
15	Elementos do staff.	1	2	3	4	5

Outros:

III. Tarefas do treinador estagiário

16	O treinador estagiário transporta material para o treino?	1	2	3	4	5
17	O treinador estagiário coloca cones, ou material afim, nos espaços de treino?	1	2	3	4	5
18	O treinador estagiário repõe bolas durante o treino?	1	2	3	4	5
19	O treinador estagiário apoia nas tarefas do treino?	1	2	3	4	5
20	O treinador estagiário avalia o desenvolvimento dos exercícios do treino?	1	2	3	4	5
21	O treinador estagiário dá instrução aos jogadores no treino?	1	2	3	4	5
22	O treinador estagiário dá instrução aos jogadores no jogo?	1	2	3	4	5

23	O treinador estagiário organiza grupos de trabalho no treino?	1	2	3	4	5
24	O treinador estagiário observa os atletas no treino?	1	2	3	4	5
25	O treinador estagiário observa os atletas na competição?	1	2	3	4	5
26	O treinador estagiário observa o comportamento do treinador principal nos treinos?	1	2	3	4	5
27	O treinador estagiário observa o comportamento do treinador principal nos jogos?	1	2	3	4	5
28	O treinador estagiário observa as equipas adversárias?	1	2	3	4	5
29	O treinador estagiário orienta o treino completo?	1	2	3	4	5
Se respondeu 1:						
	O treinador estagiário orienta o aquecimento?	1	2	3	4	5
	O treinador estagiário orienta exercícios com grupos de jogadores?	1	2	3	4	5
	O treinador estagiário orienta exercícios com todos os jogadores?	1	2	3	4	5
	O treinador estagiário orienta o trabalho de ginásio?	1	2	3	4	5
Se respondeu 2, 3, 4 ou 5:						
	O treinador estagiário orienta o treino para os jogadores considerados mais fracos?	1	2	3	4	5
	O treinador estagiário orienta o treino para os jogadores considerados mais fortes?	1	2	3	4	5
	O treinador estagiário orienta o treino para toda a equipa?	1	2	3	4	5
Se respondeu 2, 3, 4 ou 5:						
	O treinador estagiário orienta o treino para toda a equipa na pré-época?	1	2	3	4	5
	O treinador estagiário orienta o treino para toda a equipa quando há jogos mais importantes?	1	2	3	4	5
	O treinador estagiário orienta o treino para toda a equipa quando há jogos menos importantes?	1	2	3	4	5
	O treinador estagiário orienta o treino para toda a equipa na fase final da época?	1	2	3	4	5

Outros:

IV. Processo de estágio

30	Observo treinos do estagiário?	1	2	3	4	5
Quantos por mês? _____						
31	Observo competições do estagiário?	1	2	3	4	5
Quantas por mês? _____						
32	Realizo questões ao treinador estagiário em relação ao treino.	1	2	3	4	5
33	Realizo questões ao treinador estagiário em relação aos jogadores.	1	2	3	4	5
34	Realizo questões ao treinador estagiário em relação ao modelo de jogo.	1	2	3	4	5
35	Realizo questões ao treinador estagiário em relação à competição.	1	2	3	4	5
36	Realizo questões ao treinador estagiário em relação às decisões do treinador principal.	1	2	3	4	5
37	Realizo questões ao treinador estagiário em relação ao modo de liderar do treinador.	1	2	3	4	5
38	Existe uma relação próxima do treinador estagiário com os restantes treinadores do clube.	1	2	3	4	5

Outros:

GRUPO II

Responda às seguintes questões:

I. Frequência de reuniões

1.Quantas vezes reúne mensalmente com o treinador estagiário? _____

2.Qual o principal motivo para essa frequência?

II. Planeamento e Avaliação

3.Quem realiza o planeamento dos treinos? _____

4.Quem realiza a preparação dos jogos? _____

5.Quem realiza a avaliação dos treinos? _____

6.Quem realiza a avaliação dos jogos? _____

III. Processo de estágio

7.O que é mais importante para si promover na atuação do treinador estagiário no treino?

8.Dê exemplos de questões que o treinador estagiário lhe faz.

9.Dê exemplo de questões que faz ao treinador estagiário.
